

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

LENICE LÚCIA CAUDURO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES E USOS DAS MÍDIAS NA ESCOLA:  
de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de  
produção crítica e criativa em mídia-educação.**

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: Profa. Dra. Monica Fantin

Florianópolis  
2011



LENICE LÚCIA CAUDURO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES E USOS DAS MÍDIAS NA ESCOLA:  
de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade  
de produção crítica e criativa em mídia-educação.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de novembro de 2011

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Curso

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Fantin  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Pier Cesare Rivoltella  
Università Cattolica del Sacro Cuore – Milão/Itália

---

Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Lapa  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho ao  
Colégio Municipal Maria Luiza de Melo,  
razão de minha vontade permanente de saber mais  
e à Educação de São José,  
pelo amor que tenho pela escola pública,  
desejando que seja cada vez melhor.



## AGRADECIMENTOS

Agradecer é muito importante, mas sempre perigoso, pois nomear pode incorrer em talvez esquecer. Farei o que meu coração ditar pedindo desculpas se cometer injustiças. Lembrando que a ordem dos agradecimentos não implica em ordem de importância.

Começo agradecendo à Deus, meu tudo. Eu ter entrado no Mestrado foi obra Dele. Talvez eu merecesse por tanto que desejo contribuir na melhoria da educação pública.

À Monica Fantin por aceitar o desafio de orientar este trabalho. Pelo seu carinho, competência e paciência nas inúmeras revisões. Pela disponibilidade em realizar os estudos individualizados tão importantes para a realização da pesquisa. Tê-la conhecido foi um grande presente e uma honra. Minha dívida e gratidão serão eternas.

À meu marido e minhas filhas que me incentivam permanentemente e são minha grande torcida. Ao meu pai, que esteja em paz com o Criador, que com pouco estudo mas muita sabedoria e grande caráter ajudou a tornar-me a pessoa que sou. Aos demais familiares que torcem por mim.

Meus agradecimentos especiais à Simone e Sandra, parceiras de direção que “seguraram a barra da escola” para que eu pudesse me ausentar, tendo em vista que a Prefeitura de São José não nos licencia para estudar. Sem elas não teria sido possível. E à Josi pela sua disponibilidade para o que eu precisasse, além da torcida.

Aos vários amigos, impossível nomear para não esquecer, que constantemente perguntavam pelo andamento do mestrado. À Wanderleia pelo incentivo e parceria nas aulas como alunas especiais e pelas caronas também. Preciso destacar a Carlinha que me ajudou no primeiro projeto e me incentivou a concorrer.

Aos professores da Linha Educação e Comunicação e demais professores com quem convivi nestes dois anos. Ao professor Leandro Belinaso cuja competência, generosidade e forma de expressão foram fonte de inspiração e motivação (talvez um dia consiga escrever como ele), pelas suas preciosas contribuições no momento da qualificação e por aceitar a fazer parte da banca de defesa. À professora Gilka Giraldeiro pela maneira carinhosa de acolher e dividir conosco seu baú de histórias, conhecimento e sabedoria. Entendi porque é tão amada por todos que a conhecem e passei a amá-la e admirá-la ainda mais. À professora Lúcia Hardt, pelas aulas maravilhosas, onde muito aprendi, e pelo incentivo quando das avaliações. Ter convivido tão de perto com pessoas tão importantes parece um sonho para quem desde a graduação lia suas produções,

admirava e achava, como

diz o colega Leopoldo, “que eram Deuses do Olimpo”. Obrigada por tudo. Dividirei o que ganhei de vocês com minha escola.

Ao prof. Dr. Rivoltella pela sua disponibilidade em ler meu texto para a qualificação, por suas observações importantíssimas, além da preciosidade imensurável de sua produção teórica, que é a maior referência de meus estudos. E ao final, me honra participando também da banca de defesa.

À professora Andrea Lapa por aceitar o convite de participar da banca de defesa.

Aos colegas da linha ECO, carinhosos, receptivos e colaborativos. Os seminários da linha foram momentos especiais, com lanche e tudo. Destaque especial para a Patrícia que desde o primeiro dia me ofereceu seu carinho. Sua amizade foi fundamental para que eu não desistisse nos momentos difíceis. Suas caronas tornaram muito mais fácil minha vida e minhas correrias entre a UFSC e a escola e nossas longas conversas pelo caminho foram o apoio necessário para quem, como eu, me sentia algumas vezes um “estranho no ninho”. Também no mesmo sentido à Sandra cuja amizade e delicadeza foram muito importantes, desde o dia da entrevista, quando conversamos pela primeira vez. Também a todos os outros com quem compartilhei as aulas, por tudo que me ensinaram.

Aos colegas do NICA pela acolhida e com quem muito aprendi. À professora Telma Piacentini cuja experiência sempre enriqueceu os encontros. Apesar de minha participação parcial, por conta do trabalho, foram momentos inesquecíveis. Quem dera eu pudesse me envolver devidamente com este grupo e nele permanecer para sempre. Destaco e agradeço à coordenação do PPGE e aos professores da linha de pesquisa, pela lisura do processo de seleção, contrariando àqueles que diziam ser “cartas marcadas”.

E, por fim mas não por último, aos alunos, professores e funcionários do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, em São José, a quem amo, que me motivaram a buscar alternativas para melhorar a educação. Aos queridos colegas que gentilmente colaboraram na execução da pesquisa, abriram as portas de suas aulas e de seus corações na esperança de ajudarem a construir uma educação melhor e qualificar ainda mais nossa escola. Espero poder retribuir a doação. Um agradecimento especial ao Marco Michels pois me socorreu com muita paciência inúmeras vezes em todas as minhas dúvidas relacionadas à informática. Também prontamente aceitou realizar o minicurso de blog e participar do grupo focal. Agradeço também à Ana Cláudia pela revisão do texto e pelas boas contribuições nele. Foram mais do que colegas, foram amigos.



Ah! E a mim por arriscar, acreditar que podia, por me superar e chegar até aqui mostrando aos professores que, como eu, não podem abrir mão do trabalho por conta da sobrevivência, que é possível (embora muito difícil) trabalhar e continuar estudando. Há dificuldades mas não obstáculos para quem tem vontade e sonhos.



*O meu papel não é transformar o mundo  
nem o homem,  
não tenho bastante virtudes  
nem luzes para tanto.  
Mas talvez seja servir, no meu lugar,  
aos poucos valores sem os quais  
o mundo, mesmo transformado,  
não poderá ser vivido  
e sem os quais  
o homem, mesmo novo,  
não merecerá ser respeitado.  
(Albert Camus)*



## RESUMO

Esta pesquisa aborda a relação entre mídias e educação a partir das representações e usos das tecnologias na escola. O objetivo geral foi verificar em que medida a representação que os professores têm das mídias como recurso de motivação e interesse pode se transformar em propostas de usos diferenciados das TIC em sala de aula. Em linhas gerais a investigação procurou compreender os usos das mídias pelos professores e buscar aproximações com a Mídia-educação, no sentido de construir uma base teórica e empírica, visando a transformação e qualificação das práticas pedagógicas, a partir dos elementos reunidos ao longo do trabalho. Para isso, buscou identificar as representações e como as mídias são utilizadas nos âmbitos pessoal e escolar dos professores do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, em São José, SC. Analisou também os espaços, os limites e as possibilidades quanto à integração da TIC nas práticas pedagógicas, os tipos de uso das mídias, os aspectos que contribuem para tal uso e buscou apontar alguns caminhos para a superação das dificuldades encontradas quanto à sua integração. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se situa no campo da Mídia-educação e a metodologia utilizada foi um Estudo de Caso, com instrumentos da pesquisa etnográfica como questionários, observações, entrevistas e grupo focal. Utilizou como referencial teórico os estudos de Rivoltella, Fantin e Belloni, para alicerçar a discussão sobre Mídia-educação, Sancho, Moran, Masetto e Pretto para refletir a respeito da integração das tecnologias na educação, Moscovici sobre representações e Massey sobre o espaço. Além disso foi utilizada a perspectiva das práticas reflexivas de Schön. Como resultado, a pesquisa constata que as representações e os usos das mídias e TIC como ferramentas para aumentar a motivação dos estudantes é resultante, entre outros fatores, da falta de conhecimento do professor sobre outras possibilidades, o que pode ser minimizado com formação adequada. O uso instrumental (como recurso didático) não é suficiente, pois a educação pode continuar a mesma, apesar de usar novos recursos tecnológicos. Esse fato evidencia a importância de entender as mídias como fonte de conhecimento, objeto de estudo e forma de expressão para qualificar a educação, a partir de uma perspectiva crítica, criativa e responsável. Por fim, a pesquisa aponta algumas pistas para uma reorganização escolar, no sentido de ampliar e qualificar as práticas pedagógicas na perspectiva da Mídia-educação.

Palavras-chave: Mídias. Representações e usos. Mídia-educação.  
Escola. Práticas pedagógicas



## ABSTRACT

This research shows the relationship between media and education from representation as uses of technologies at school. The general goal was to check to what extent the representation that the teachers have from media as a resource of motivation and interest can be transformed in proposals of differentiated uses of the TIC in classrooms. In general the investigation sought to understand the uses of media by teachers and sought approaches with the Media Education in order to build a theoretical and empirical basis, ordering the transformation and qualifying the pedagogical practice as of the elements gathered along this work. For this searched to identify the representations and like the media are used in the personal and academic scope of the teachers from Maria Luiza de Melo school, in São José Santa Catarina. It was also analysed, the spaces, the limits and the possibilities as to its integration in the TIC in pedagogical practices, the types of use of the media, the aspects that contribute for such use and sought to point some ways to overcome the difficulties found as to its integration. This research as a qualitative approach is located in the field of Media Education and the methodology used was a Study of a Case, with instruments of the ethnographic research like questionnaires, observations, interviews and focus group. It was used as a theoretical reference the studies of Rivoltella, Fantin and Belloni, to consolidate the discussion about Media Education, Sancho, Moran, Masetto and Pretto, to reflect about integration of the Technologies in Education, Moscovici about representations and Massey about the space. Besides it was used the perspective of the reflexive practices from Schön. As a result, the research found that the representations and the uses of the media and TIC, as tools to increase the student's motivation as a result, among the other factors of the lack of knowledge of the teacher about other possibilities, what can be minimized with appropriate training. The instrumental use (as a didactic resource) is not sufficient, because the education can continue the same, in spite of using new technological resources. This fact evidences the importance to understand the media as a source of knowledge, object of study and way to express and to qualify the education, as of a critical, creative and responsible perspective. At the end the research pointed some clues to an academic reorganization in the sense of enlarge and qualify the pedagogical practices in the Media-Education perspective.

Keywords: Media. Representations and uses. Media education. School. Pedagogical practices.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da escola.....	29
Figura 2: Fachada do Colégio – Prédio 1.....	30
Figura 3: Vista aérea.....	30
Figura 4: Biblioteca.....	31
Figura 5: Projetor Proinfo.....	31
Figura 6: Imagem utilizada no grupo focal.....	98
Figura 7: Professoras no curso.....	119
Figura 8: Ante-sala da videoteca.....	125
Figura 9: Sala de projeção da videoteca.....	125
Figura 10: Equipamentos.....	125
Figura 11: Acervo.....	125
Figura 12: Laboratório de Informática 1.....	131
Figura 13: Laboratório de Informática 2.....	131
Figuras 14 e 15: Laboratório de Comunicação quando foi criado em 2002.....	137
Figuras 16 e 17: Laboratório de Comunicação em 2011....	138
Figura 18: Móvel para televisão e vídeo.....	138



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Palavras que mais se aproximam da ideia dos professores sobre os meios e as TIC.....	97
Gráfico 2: Equipamentos que os professores possuem.....	103
Gráfico 3: Atividades desenvolvidas com alunos com o computador.....	107
Gráfico 4: Dificuldades encontradas para uso das mídias na escola..	113



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Professores e área de atuação.....	102
Tabela 2: Uso pessoal e escolar das mídias eletrônicas e/ou digitais.....	104
Tabela 3: Uso da Videoteca pelos professores.....	.126



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
1 O QUE MOTIVOU ESTE TRABALHO .....	26
2 APRESENTANDO O TERRITÓRIO: O CAMPO DE ESTUDO .....	29
3 O QUE BUSCO E QUAL O PROBLEMA DE PESQUISA.....	32
4 DE ONDE PARTO: HIPÓTESE INICIAL .....	34
5 AONDE QUERO CHEGAR: OS OBJETIVOS TRAÇADOS ...	35
6 PERCURSO METODOLÓGICO .....	36
7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	44
<b>CAP. 1 – MÍDIA-EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA .....</b>	<b>47</b>
1.1 O ENTENDIMENTO DE MÍDIAS NESTA PESQUISA .....	47
1.2 A INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS NO PROCESSO EDUCATIVO .....	50
<b>1.2.1 Políticas de inserção das tecnologias nas escolas.....</b>	<b>52</b>
1.3 INTERFACES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO .....	59
<b>1.3.1 As diversas culturas das mídias .....</b>	<b>60</b>
<b>1.3.2 Mídia-educação nas Cartas e Documentos .....</b>	<b>63</b>
1.4 ALGUMAS PESQUISAS SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, USO DAS MÍDIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	73
1.5 PERFIL E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR MÍDIA-EDUCADOR .....	77
1.6 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ MÍDIA-EDUCADOR .....	86
<b>CAP. 2 – REPRESENTAÇÕES E USOS DAS MÍDIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS ESPAÇOS DA ESCOLA .....</b>	<b>93</b>
2.1 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS MÍDIAS .....	94
2.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS ESCOLARES .....	100
2.3 ACESSO E USO DAS MÍDIAS .....	101
<b>2.3.1 Amostra e perfil dos professores pesquisados .....</b>	<b>101</b>
<b>2.3.2 Equipamentos que os professores possuem .....</b>	<b>103</b>

2.3.3 Usos das mídias .....	103
2.3.4 Dificuldades para o uso das mídias .....	113
2.3.5 Formação para o uso dos meios .....	114
2.3.6 Consumos culturais e tempo livre .....	120
2.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA.....	122
2.4.1 Uma iniciativa que merece destaque .....	143
2.4.2 Reflexões.....	144
<b>CAP. 3 – EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS</b>	
<b>PEDAGÓGICAS .....</b>	147
3.1 ALGUMAS CONSTATAÇÕES .....	147
3.2 PISTAS PARA (RE)PENSAR OS USOS E OS ESPAÇOS ...	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	164
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	169
<b>APÊNDICE A – TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS</b>	
<b>CONSULTADOS .....</b>	187
<b>ANEXOS .....</b>	197
ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....	197
ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOBRE USOS DE MÍDIAS E	
CONSUMOS CULTURAIS DOS PROFESSORES	199
ANEXO C - DADOS BRUTOS DOS QUESTIONÁRIOS .....	209
ANEXO D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS .....	221
ANEXO E - ROTEIRO E IMAGENS PARA O GRUPO FOCAL	223



## INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa  
e pesquisa sem ensino.  
Esses que-fazerem se encontram  
um no corpo do outro.  
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei,  
porque indago e me indago.  
Pesquiso para constatar,  
constatando, intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquiso para conhecer  
o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade.  
Paulo Freire (1996, p. 29).*

O presente trabalho pretende identificar representações e práticas educativas de professores do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo com relação ao uso das mídias. O interesse reside em verificar como a Mídia-educação tem se efetivado no contexto escolar: em que medida consiste em uma educação *com* o uso dos meios (que meios e como são utilizados), *para* o uso dos meios ou *através* dos meios<sup>1</sup>.

A pesquisa emerge das necessidades verificadas no cotidiano escolar e de algumas inquietações: apesar de contarem com os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de um trabalho educativo com os meios, que vá além do uso instrumental, nem todos os professores conseguem efetivá-lo. Considerando que para este tipo de trabalho é preciso mais do que recursos de infraestrutura, a intenção é conhecer as diferentes representações, práticas e utilização das mídias nos diferentes espaços deste contexto “para a compreensão de como estamos produzindo sentidos na cultura, a partir das diferentes práticas (políticas, estéticas, econômicas, de lazer, de entretenimento etc.) relacionadas à produção e

---

<sup>1</sup> Para ou sobre os meios, refere-se ao estudo e análise dos conteúdos presentes nos diferentes meios e suas linguagens. Com os meios, trata-se do uso dos meios e suas linguagens como ferramenta de apoio às atividades didáticas. E através dos meios, diz respeito a produção de conteúdos curriculares para e com os meios, em sala de aula e, também, a educação a distância ou virtual, quando o meio se transforma no ambiente em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. (<http://www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate>).

ao consumo de materiais da mídia” (FISCHER, 2002 p. 91). Para isso, é importante conhecer também o uso que os professores fazem das mídias em sua vida fora da escola, pois é um fator que se relaciona com a atuação profissional.

Buscando diversos estudos que tratam da temática em outros contextos, a investigação parte do trabalho que Monica Fantin (pesquisadora e professora da Universidade Federal de Santa Catarina) desenvolveu com professores da rede pública municipal de Florianópolis, SC, a pesquisa “*Uso dos Meios e Consumos Culturais dos Professores de Ensino Fundamental*”, realizada em parceria com Pier Cesare Rivoltella da Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), de Milão/Itália. Pretende-se utilizar metodologia semelhante para identificar a problemática específica no Colégio Maria Luiza de Melo, de São José, SC, em relação às práticas pedagógicas e os usos dos meios nos diferentes espaços da escola, identificando elementos importantes para a formação desses professores, a partir das especificidades do contexto observado.

A intenção é de “compor e organizar o cenário” da escola tendo como suporte a Mídia-educação, entendida como prática social e objeto de estudo escolar e extra escolar, que se enriquece com pesquisas que produzam saberes capazes de produzir reflexão. Dessa forma, pretende-se identificar problemas e quem sabe apontar pistas para qualificar as práticas relacionadas a este universo que envolve mídia, cultura, tecnologia e educação escolar, pois entende-se a pesquisa “como uma atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela(e)” (LUNA, 1997, p.26).

Neste sentido, percorreu-se as obras de diversos autores tanto da educação como da comunicação buscando um corpo teórico que fundamentasse as discussões. Dentre eles destacamos para a fundamentação teórico-metodológica os estudos de Rivoltella, Sancho, Fantin, Belloni, Moran, e Pretto.

## 1 O QUE MOTIVOU ESTE TRABALHO

Em meu trabalho na escola como Orientadora Educacional<sup>2</sup>, tenho

---

<sup>2</sup> A escolha de usar a primeira pessoa do singular em alguns momentos do trabalho se deve à dimensão pessoal da experiência profissional e acadêmica relatada e analisada. Em outros momentos aparece a primeira pessoa do plural o que significa o reconhecimento da produção social do conhecimento que está sendo construído em conjunto com outros autores.

enfrentado uma batalha diária com relação à indisciplina. Todo dia batem à minha porta professores com alunos que retiraram de sala de aula por causa do “mau comportamento” (bagunça, conversa, brincadeiras), pelo uso de aparelhos como MP3, celulares, etc. ou, ainda, porque estavam utilizando a internet de forma inadequada ou danificando os computadores nas aulas de informática. O desejo de conexão frequente dos jovens causa problemas aos professores, que exigem uma “providência” que geralmente significa advertência, chamada aos pais ou afastamento das atividades. Ao conversarmos com os alunos sobre a questão ouvimos deles que “a aula é um saco, o professor é chato, eu não estava fazendo nada”, e assim por diante. E no meio deste fogo cruzado, nosso dilema é como fazer o professor entender que ele também é, de certa forma, responsável por este comportamento de rejeição manifesto pelos alunos?

Nos Conselhos de Classe realizados bimestralmente, os professores se reúnem para discutir os problemas das turmas e segundo eles, grande parte dos alunos estão desinteressados, “não querem nada com nada”. Por sua vez, há casos em que os alunos pedem aos professores aulas mais diversificadas, mas ao encaminharem os trabalhos para o próximo bimestre, os professores dificilmente acolhem as sugestões dos alunos nem apresentam propostas de superação das dificuldades a não ser chamar os pais, pedir que a equipe pedagógica entre em sala para conversar com a turma e mudar o “espelho de classe”. Ou seja, alternativas que não implicam na reformulação de suas práticas pois não conseguem perceber que estas não têm significado para os alunos e que talvez este seja um dos motivos da indisciplina.

Esses dilemas do cotidiano escolar causam aflição em quem acredita que uma outra educação é possível, que pode ser um processo agradável, significativo e prazeroso. Os alunos também reivindicam isso, afinal fora da escola há muito mais atrativos e, inclusive, outras possibilidades de acesso ao conhecimento.

Minha formação inicial não estava dando conta dessa problemática e fui em busca de especializações que pudessem me ajudar. Cursei primeiro a especialização *Educação a distância*, no SENAC, que me levou a perceber que as possibilidades interativas dos ambientes virtuais poderiam servir de complemento às aulas presenciais, o que despertou minha curiosidade sobre a questão das mídias digitais. A seguir, iniciei a

especialização em *Mídias na Educação*<sup>3</sup>. Durante este curso pude perceber o dilema dos colegas em relação à falta de equipamentos em suas escolas e o quanto o Colégio Maria Luiza de Melo era privilegiado neste sentido. Veio então a pergunta: se há equipamentos disponíveis e o curso diz que a integração das mídias é um fator importante para tornar o ensino mais estimulante, porque nesta escola o processo continua desinteressante? Ao mesmo tempo, descobri a oferta da disciplina *Educação, Mídia e Cultura: as Tecnologias da Informação e Comunicação em Contextos Formativos*, no programa de pós graduação em educação da UFSC, o que me pareceu uma “luz”. Cursei a disciplina como aluna especial e ali, através da professora Monica Fantin, conheci a Mídia-educação. Foi realmente uma “luz”, pois percebi que seria uma forte possibilidade de transformação das práticas e um caminho viável na busca por um processo educativo mais significativo para professores e alunos. Decidi então me candidatar ao mestrado e pesquisar sobre Mídia-educação no contexto escolar, o que iniciou todo este processo de buscas e descobertas.

Neste sentido, esta pesquisa pretendeu buscar, nas produções teóricas acadêmicas, algum auxílio para visualizar as mudanças necessárias, colocando o conhecimento já produzido em circulação e em diálogo com as práticas efetivamente realizadas na escola.

Além disso, é preciso considerar que de certa forma, a questão da integração das mídias e tecnologias na escola já tem sido bastante discutida e algumas proposições já são até consideradas senso comum entre estudiosos da área, como por exemplo, a importância da utilização das mídias na escola, a constatação da falta de recursos físicos, da falta de formação dos professores, a falta de políticas públicas, etc. No entanto, na escola a questão ainda não está devidamente problematizada: as práticas e as queixas se reproduzem sem que se vislumbre perspectivas de transformação. Isso justifica esta pesquisa e a torna relevante, pois conhecer o contexto em profundidade (cientificamente) é pressuposto fundamental para propor mudanças.

Tenho a consciência de que esse movimento, por si só, não garante

---

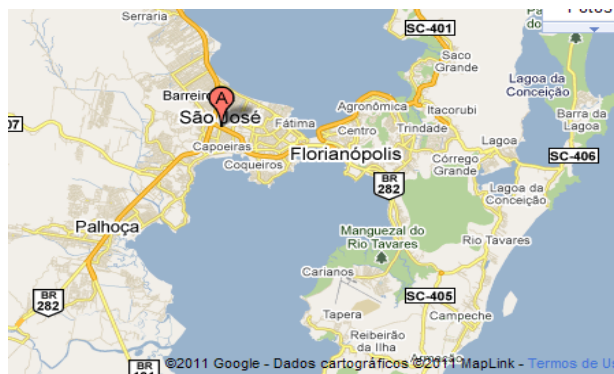
<sup>3</sup> O curso **Mídias na Educação**, é uma especialização na modalidade EaD, é oferecido pelo MEC/SEED como parte do Programa de Formação continuada da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, para professores de escolas públicas. No estado é oferecido pela FURG (Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande, RS) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

a solução do problema pois não conseguirei esgotar a questão e nem pretendo prescrever soluções para um problema de tal amplitude. Espero, modestamente, prestar minha contribuição às reflexões já empreendidas e movimentar o espaço escolar, pelo menos provocando um desconforto, que é o que impulsiona as mudanças. A exemplo de tantos outros trabalhos, desta pesquisa não serão extraídos produtos acabados, mas, talvez, a possibilidade de significações contextualizadas em certo tempo e espaço, seja do ponto de vista daqueles que as produziram, seja daqueles que interagiram com ela.

## 2 APRESENTANDO O TERRITÓRIO: O CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, localizado no bairro Kobrasol, em São José, cidade ligada à parte continental de Florianópolis. Esta escola já tem mais de vinte anos de fundação.

Figura 1: Localização da escola



Fonte: google maps

No ano de 2010 quando foi desenvolvida a pesquisa empírica, a escola contava com 196 profissionais envolvidos no cotidiano escolar, sendo 119 professores (incluindo os de Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos - EJA), 5 supervisoras, 6 orientadoras, 2 fonoaudiólogas, 4 diretoras, 12 auxiliares de ensino, 1 bibliotecária e 57 funcionários administrativos. Atendia cerca de 3.000 alunos, divididos em 82 turmas,

nos três períodos de funcionamento, sendo 36 turmas<sup>4</sup> no período matutino (do terceiro período da Educação Infantil até a 8ª. série/9º ano<sup>5</sup>); 32 turmas<sup>6</sup> no período vespertino (do terceiro período da Educação Infantil até a 6ª. série/7º ano); 3 turmas de Ensino Médio e 11 turmas de EJA no período noturno. Assim, o colégio atende alunos de 5 a 18 anos no ensino regular e sem limite de idade na EJA. Além de ser a maior escola da rede de ensino de São José é também a maior escola municipal do Estado de Santa Catarina.

Sua arquitetura é composta por três prédios (conforme demonstrado na figura abaixo por 1, 2 e 3). O primeiro e o segundo prédios possuem dois pisos e o terceiro três. Possui duas quadras esportivas descobertas e uma quadra coberta (indicadas na figura por a, b e c respectivamente). Ocupa três quartos da quadra, ao lado da igreja do bairro (indicada pela letra I).

Figura 2: Fachada do Colégio – Prédio 1



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 3: Vista aérea



Fonte: Google Earth

No Colégio Maria Luiza existem vários espaços equipados que podem caracterizá-lo como privilegiado em termos de infraestrutura e equipamentos. Existem dois laboratórios de informática com 20 computadores cada, em um deles há também uma televisão de 29 polegadas e um projetor multimídia; um auditório para 200 pessoas, com equipamento de som, microfones e projetor multimídia; uma videoteca

<sup>4</sup> São 11 turmas de séries/anos iniciais e 25 turmas de 5ª a 8ª série no matutino.

<sup>5</sup> A implementação dos 9 anos do ensino fundamental está sendo gradativa, a cada ano letivo incorpora-se um ano e elimina-se uma série. As duas grades convivem simultaneamente: em 2010 tinha até o 4º ano, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. séries.

<sup>6</sup> São 11 turmas de 5ª e 6ª. série e 21 de séries/anos iniciais.

com televisão a cabo (para receber o sinal da TVEscola), aparelho de dvd, televisão digital de 32 polegadas, lousa digital, projetor multimídia e um acervo considerável de filmes educativos e comerciais. Neste espaço também são guardados diversos aparelhos de som portáteis que são utilizados nas salas de aula, além de retroprojetores e um episcópio.

A escola possui também um Laboratório de Comunicação, com equipamentos como filmadora, computador, scanner, impressora, mesa de som, projetor multimídia, televisão, retroprojetor e microfone. Na biblioteca há cinco computadores para os alunos pesquisarem. Possui também dois notebooks e um projetor PROINFO<sup>7</sup>.

Figura 4: Biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5: Projetor Proinfo



Fonte: <http://proinfoaorafael-rn.blogspot.com>

Além disso, há três computadores na secretaria, para digitação de notas e documentos e três impressoras, uma delas multifuncional; um computador e impressora na sala de recursos humanos; dois computadores disponíveis para uso dos professores na ante-sala da direção; um computador na sala dos professores; computadores e impressoras nas duas salas de Supervisão Escolar e na sala da Orientação Educacional, todos conectados à internet.

Desde 2010, com a instalação da USJ (Centro Universitário de São José) a Universidade Pública Municipal, no período noturno, o número de equipamentos nos setores aumentou (na Supervisão e Orientação, por

---

<sup>7</sup> Protótipo desenvolvido pelo CERTI – UFSC, (Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras) distribuído em algumas escolas pelo MEC, para teste. Trata-se de computador e um projetor multimídia acoplados, com acesso à internet, que permite a projeção em ambientes claros, ideal para a sala de aula. Funciona com o sistema operacional Linux. A escola recebeu um desses equipamentos no início de 2010.

exemplo tem mais 4 computadores) e estão disponíveis para uso da escola durante o dia. No início do ano letivo de 2011 começaram a ser instalados em todas as salas de aula, projetores multimídia e telas para projeção.

Ficam evidentes as condições materiais necessárias para o trabalho com diversas mídias, a impressa, audiovisual e digital, devido aos espaços e equipamentos que possui, o que talvez possibilitasse práticas mais significativas para os alunos que minimizassem as dificuldades relatadas anteriormente, que motivaram este estudo. 3 O que busco e qual o problema de pesquisa

Tenho constatado na educação presencial, sobretudo na escola pública que acompanho de perto, que a escola, em geral, está muito atrasada em relação à integração das mídias como veículos importantes no processo ensino-aprendizagem. A distância entre a vivência dos alunos com a tecnologia e o uso que se faz dela na escola está agravando a desmotivação e o desinteresse. Alunos acostumados a navegar na internet, em sites de relacionamento, em *chats*, *blogs*, etc. são submetidos a aulas expositivas enfadonhas e descontextualizadas. Poucos são os professores que exploram as possibilidades dos recursos midiáticos em suas aulas e, com isso, constata-se que “existe uma enorme diferença entre o processo de naturalização da mídia nos espaços informais e no formal representado pela escola” (RIVOLTELLA, 2010)<sup>8</sup>. Segundo o autor, ao longo dos anos, a mídia passou de ferramenta para ambiente e nos últimos anos a mídia passa a ser social, “tecido de conexão”, ou seja, faz parte de nós, de nosso cotidiano ao ponto de se tornar “invisível na rotina diária”. No entanto, *na escola ela ainda é um aparato separado ao qual se recorre ocasionalmente para diversificar práticas*, entre outros motivos.

Dessa forma, existe uma resistência e um conservadorismo históricos em relação às mudanças na escola, influenciados por uma organização curricular e uma cultura escolar que reforçam a manutenção da forma tradicional de ensinar. Parece que falta aos professores reconhecer a mutabilidade do ofício e a emergência de novas competências que acompanhem a evolução dos programas, o que requer novas didáticas para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares, conforme destaca Perrenoud (2000). Também neste sentido, Moran (1993) ressalta que a escola, ao rejeitar os meios, reconhece a sua incapacidade de entender o homem de hoje.

Assim, além do pouco uso, há a questão do “mau uso” da

---

<sup>8</sup> Anotações pessoais do Seminário Métodos e Técnicas da pesquisa educativa em ambientes digitais, com o Prof. Pier Cesare Rivoltella e a Profa. Monica Fantin. UFSC, set. 2010.



tecnologia e das mídias em geral, sendo preocupante a falta de reflexão sobre esses meios. Por vezes, são aceitos e incorporados no cotidiano sem a devida reflexão de seus limites e possibilidades na formação do sujeito, sem que sejam entendidos como cultura e sem que se configurem em instrumento eficaz no desenvolvimento de competências, sobretudo as comunicativas, tão necessárias na atualidade. Por isso, é tarefa urgente e necessária que se “pratique na escola a convergência entre as habilidades dos jovens com a cultura digital e os estilos de aprendizagem aceitos pela escola” (RIVOLTELLA, 2010).<sup>9</sup>

É indiscutível que a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC)<sup>10</sup> na escola traz novos desafios e dificuldades ao trabalho pedagógico. Por esse motivo é preciso compreender a realidade em que atuamos e planejar a construção de novos cenários, saberes e competências para lidar com a diversidade de acesso às informações, às possibilidades de comunicação e interação, às novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento para as quais talvez não estejamos suficientemente preparados.

Por este motivo meu interesse em realizar um “mapeamento” das representações e usos das mídias no cotidiano escolar do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Como Orientadora Educacional desta escola, tenho percebido que alguns educadores conseguem efetivar um bom trabalho neste sentido, enquanto outros estão muito aquém do esperado e muitos nem usam. Parece que o ensino continua centrado no professor e a tecnologia serve apenas para “enfeitar” uma aula expositiva. Dificilmente se observa a integração das mídias nos ambientes de ensino e aprendizagem como “um conjunto de tecnologias – formas de fazer e intervir no mundo da educação - conhecimentos e saberes fundamentais para olhar a educação de outras maneiras” (SANCHO e HERNÁNDEZ, 2006, p.10).

Sabemos que o caráter instrumental de uso das mídias é uma das possibilidades e limitar-se a ele pode caracterizar uma subutilização, o que evidencia um descompasso entre a cultura do professor e a do aluno em relação às mídias. Afinal, hoje a mídia é mais do que um recurso, é parte da cultura e está presente na vida das pessoas. Além de usadas, “as mídias precisam ser incorporadas, tematizadas, hibridadas às questões de

---

<sup>9</sup> Anotações pessoais do Seminário Métodos e Técnicas da pesquisa educativa em ambientes digitais, com o Prof. Pier Cesare Rivoltella e a Profa. Monica Fantin. UFSC, set. 2010.

<sup>10</sup> Doravante sempre que o termo for utilizado será com a sigla TIC.

sala de aula”<sup>11</sup>.

Se por um lado há professores que se mostram dispostos a superar suas limitações, a fazer algo diferente e pedem ajuda à equipe pedagógica, aos professores de informática e aos colegas, quando não conseguem sozinhos, outros preferem continuar em sala de aula repetindo o que sempre fizeram; outros ainda, levam as turmas aos laboratórios de informática, mas sem nenhum planejamento e deixam a “aula” por conta do profissional do espaço. Por outro lado, há professores que conseguem realizar um trabalho diferenciado e sabem utilizar as condições que a escola oferece. *Saber o que causa essa diferença* de postura - uma vez que todos são da mesma rede e seguem (ou deveriam seguir) a mesma proposta curricular - é o que move minha curiosidade e me impele a investigar, constituindo parte do problema de pesquisa.

O fato de existirem recursos tecnológicos na escola não reflete, por si só, nenhuma mudança se não forem modificadas as concepções pedagógicas existentes e se não forem levadas em consideração as perspectivas contemporâneas de ensino e aprendizagem. Afinal, a tecnologia em si não é o essencial e sim um novo estilo de pedagogia com outra modalidade comunicacional que favorece a interatividade, a participação, a cooperação, a multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos, mediado por suportes midiáticos, como diz Silva (2003).

Assim, a Mídia-educação não é a única variável possível que incide sobre as mudanças e não se pode resolver todos os problemas só com a introdução de novas mídias, afirmam Rivoltella e Marazzi (2001). Existem outras condições particulares que atuam no processo tais como condições culturais, econômicas e de trabalho, relações interpessoais, etc. Por isso é tão importante “ouvir” os sujeitos pesquisados e estimulá-los a pensar sobre estes dilemas.

#### 4 DE ONDE PARTO: HIPÓTESE INICIAL

Com o subsídio das pesquisas sobre o tema e de minha própria experiência, elaboramos algumas hipóteses sobre as representações e usos das mídias nos diferentes espaços escolares.

A hipótese inicial da representação do uso das mídias e das TIC em sala de aula usadas como um recurso para aumentar a motivação dos

---

<sup>11</sup> Observações do prof. Leandro Belinaso Gamarães (UFSC) no momento da qualificação deste trabalho em set/2010.

alunos, despertar o interesse ou ainda para sair da rotina pôde ser confirmada e problematizada junto aos professores através de alguns questionamentos e reflexões propostos no decorrer do processo: as mídias tornam as aulas mais interessantes? Aumentam a motivação dos alunos? Que outras possibilidades além da motivação as mídias podem trazer ao processo educativo?

Em relação aos usos, constatamos que muitos professores não utilizam as mídias digitais, por exemplo, por receio do que não conhecem e dominam; outros por acomodação, pois é mais fácil e seguro fazer do jeito que sempre foi feito e, portanto, não enfrentam o medo; há ainda a limitação colocada pelo currículo organizado de forma fragmentada que impõe restrições à incorporação da Mídia-educação numa concepção para além do uso dos meios; mais a questão da falta de tempo para reflexão sobre a prática no planejamento e, por fim, a falta de formação.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que uma formação continuada em Mídia-educação poderia ajudar neste processo. Todavia, essa formação precisa ser contextualizada com as condições de cada escola e do perfil de seus profissionais. Por isso essa pesquisa é importante, pois além de identificar as representações e os usos das mídias, pode despertar o interesse do professor pela temática.

## 5 AONDE QUERO CHEGAR: OS OBJETIVOS TRAÇADOS

O objetivo inicial da pesquisa era identificar as representações que os professores possuíam sobre as mídias e TIC em sala de aula e analisar o uso em sua prática pedagógica a fim de construir elementos para uma proposta de formação continuada na perspectiva da Mídia-educação.

No entanto, após a qualificação do projeto e ao longo do estudo, os dados da pesquisa empírica foram trazendo outras questões para ampliar o olhar e o objetivo geral passou a ser *verificar em que medida a representação da mídia como recurso de motivação e interesse pode se transformar em propostas de usos diferenciados das TIC em sala de aula.*

Essa busca foi se materializando com o estudo teórico, a revisão das pesquisas já realizadas sobre formação em Mídia-educação e a pesquisa empírica desenvolvida na escola através dos objetivos específicos que consistiram em: fazer um levantamento bibliográfico das pesquisas já realizadas sobre formação em Mídia-educação; identificar as representações que os professores possuem sobre as mídias e TIC em sala de aula; observar os usos dos espaços nas práticas educativas dos professores em relação ao uso das mídias e TIC e sua integração no

cotidiano escolar; analisar as dificuldades e boas práticas dos professores buscando elementos para entender a inserção ou a ausência das TIC na escola; refletir sobre a formação de professores frente às demandas educativas do uso dos meios na perspectiva de ser um mídia-educador; identificar elementos para elaboração de pistas para superar as limitações encontradas e utilizar as mídias na perspectiva da Mídia-educação.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se insere no campo da Mídia-Educação e tem como área de interesse a relação entre mídia (nesse caso, as TIC) e educação (nesse caso as práticas pedagógicas dos professores em relação aos usos das tecnologias na escola). Em linhas gerais, busca, por um lado, compreender as representações e os usos das mídias pelos professores e, por outro lado, preparar uma base teórica e empírica para pensar algumas pistas para transformar e qualificar as práticas pedagógicas.

**A base do trabalho** que serviu de ponto inicial desta investigação, conforme já apontado anteriormente, foi a pesquisa “*Uso dos Meios e Consumos Culturais dos Professores de Ensino Fundamental*”, realizada por Monica Fantin, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com professores em Florianópolis, e Pier Cesare Rivoltella da Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), de Milão/Itália com professores de Milão (Fantin e Rivoltella, 2010a). Tal pesquisa fez um mapeamento sobre os usos dos meios e consumos culturais de professores do Ensino Fundamental dos dois contextos, com vistas a pensar uma formação “mais sintonizada com os desafios da educação contemporânea” (FANTIN, 2009. p.5). Nesta pesquisa, na primeira etapa, os professores participantes responderam a um questionário on line com uma base digital na UCSC de Milão e na segunda etapa foram realizadas entrevistas e grupos focais com o objetivo de identificar dificuldades encontradas e boas práticas desenvolvidas pelos professores. Na terceira etapa houve uma atualização dos dados com um estudo longitudinal e no contexto de Florianópolis a organização de um grupo de estudos e formação com professores, pesquisadores e representantes do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) que atua com formação continuada. Com isso, a pesquisa elaborou subsídios para uma proposta de formação de professores no campo da Mídia-educação. Por se tratar de uma referência de investigação sobre a questão, a pesquisa inspirou várias outras, além dessa a de Pereira (2008) e Lino (2010). Fazer um mapeamento e uma análise dos usos dos meios, como a proposta neste tipo de estudo, é fundamental para se promover mudanças na educação,

considerando as especificidades dos diferentes contextos pesquisados.

Partindo do referido estudo (Fantin e Rivoltella, 2010a), utilizei metodologia semelhante para pesquisar como essa problemática se manifesta na rede pública municipal de São José, cidade vizinha a Florianópolis, mais precisamente na maior escola dessa rede. O interesse era observar como se efetiva na prática a integração (ou utilização) das mídias por parte de seus professores e porque elas são utilizadas ou não desta ou daquela forma.

A **metodologia** utilizada foi um Estudo de Caso do contexto do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo com uma abordagem da pesquisa prioritariamente qualitativa sem que, obviamente, prescindia de alguns dados quantitativos necessários na composição da análise; “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 2003, p. 11).

Consideramos o Estudo de Caso adequado porque, apesar de ser um caso particular, este estudo pode servir de referência por ser “representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representados” (SEVERINO, 2007, p.121). Além disso, conforme Yin (1989) o Estudo de Caso é preferido quando o tipo de questão de pesquisa é da forma “como?” ou “por quê?” e quando se deseja entender um fenômeno social complexo. Ainda segundo o autor, o Estudo de Caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real e as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Além disso, preserva as características dos acontecimentos e processos organizacionais e administrativos. O mesmo autor (2001) defende que o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, cujo método envolve desde o planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas para análise dos mesmos, sendo, por isso, difícil de ser executado, a despeito das críticas que possam questionar sua validade.

A metodologia de pesquisa também propicia certa aproximação com um estudo etnográfico com o objetivo de entender os sentidos que os atos têm para os sujeitos envolvidos<sup>12</sup>.

Embora reconheça que o tempo e a forma de coleta dos dados não

---

<sup>12</sup> Conforme anotações feitas no Seminário Especial Orientação Metodológica no Estudo dos Saberes Docentes com a Dra. Ruth Mercado Maldonado, PPGE – UFSC, realizado nos dias 18 e 19/03/2010.

permitam uma “descrição densa”<sup>13</sup>, pretendeu-se colocar em jogo o olhar particular da investigação (resultante de anos de convívio neste cotidiano) para realizar uma reconstrução empírica e transitar constantemente entre teoria, empiria, observação, análise e interpretação, na construção dos elementos necessários para responder ao problema de pesquisa.

De certa forma, neste estudo de caso, fiz uma observação participante, porque não posso deslocar do processo o que sou, como sujeito integrante e atuante neste contexto, mas busquei um distanciamento crítico necessário para a análise dos dados.

Podemos pensar naquela situação em que o pesquisador não se diferencia em nada de seu sujeito de pesquisa (por pertencer à mesma classe social, ou à mesma geração, etc.), mas, de todo o modo, a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando este sujeito um *outro* (AMORIM, 2004, p.31).

Também de certa forma, este trabalho assume contornos de uma pesquisa-ação porque “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (BOGDAN e BIKLEN, 2003, p. 292). Possui aspectos formativos, porque à medida que se desenvolve, ocorre a reflexão, análise e discussão com todos os envolvidos e, com isso, são propostas e efetuadas mudanças no contexto observado.

E tal abordagem também se aproxima da pesquisa mídia-educativa, pois “apresenta uma atenção direta nas escolhas que o educador pode fazer para intervir educativamente na relação que as mídias instauram com os sujeitos” (RIVOLTELLA, 2009, p.130). Segundo o autor, embora constitua-se como um subcampo da pesquisa educativa sobre as mídias, a pesquisa em Mídia-educação possui suas especificidades e seu ponto de vista é sempre interno, ou seja, o pesquisador é geralmente um educador que utiliza a pesquisa a fim de tornar mais eficaz sua intervenção ou exercer pressão sobre as organizações e instituições (a escola, por exemplo) para “adotar a Mídia Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias” (p.127).

A pesquisa em Mídia-educação busca produzir saber, resolver

---

<sup>13</sup> Na perspectiva de Geertz (1989) em “A interpretação das culturas” descrição densa é o conjunto de dados vivenciados pelo pesquisador durante seu contato prolongado com o campo; aberta, não valorativa, mas o mais completa possível.

problemas, modificar práticas e produzir reflexão e, por isso, requer uma diversidade de procedimentos teórico-metodológicos. Neste caso a pesquisa envolveu a utilização de instrumentos característicos da pesquisa etnográfica que se adequam também a um Estudo de Caso que são: observação participante com a obtenção de dados descritivos; questionários, entrevistas semi estruturadas, grupos focais, depoimentos, levantamentos, registros, e também produções dos pesquisados. Os instrumentos teórico-metodológicos também caracterizaram o princípio educativo-formativo da pesquisa, pois enquanto ela acontecia as questões já eram refletidas, discutidas e problematizadas. Como forma de análise do resultado foram apontadas algumas categorias analíticas para indicar as tendências e características marcantes e significativas em relação à problemática estudada, ou seja, as representações, os usos e os espaços escolares.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2009 e 2011 e envolveu três etapas relacionadas entre si: estudo teórico, pesquisa empírica, análise e interpretação dos dados.

Na **primeira etapa**, um estudo teórico sobre propostas de integração das mídias e/ou de formação em Mídia-educação realizadas nos últimos cinco anos, através de consulta a publicações impressas e *on line* no banco de teses CAPES<sup>14</sup>, nos anais da ANPED<sup>15</sup> e da INTERCOM<sup>16</sup>. Embora as produções teóricas que tem acompanhado a evolução da tecnologia ao longo do tempo tenham importância fundamental, é possível perceber que as reflexões anteriores ao advento da Web 2.0 trazem em seu bojo as mesmas reflexões e preocupações de hoje. Assim sendo, os trabalhos realizados a partir de 2005 estão mais próximos das características e necessidades vivenciadas no contexto de estudo atual e por isso foi realizado este recorte.

A busca no banco de teses e dissertações da CAPES teve como palavras chave Mídia-educação e formação de professores. Obtive como resultado mais de 50 títulos que fui selecionando conforme a aproximação com meus interesses. Li os resumos dos trabalhos que mais me interessaram e fui ao texto para conhecê-los melhor. Analisei 17 trabalhos e selecionei 14 para este texto. Considerando que o tema da formação de professores no campo da Mídia-educação transcende as

---

<sup>14</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>15</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>16</sup> Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

áreas do conhecimento, os trabalhos transitaram por diferentes campos do saber (Letras, Pedagogia, Educação Física e Comunicação) e pela formação inicial (Ensino Superior) e continuada, o que trouxe a diversidade e pluralidade de olhares das diferentes áreas para a formação em Mídia-educação. Nos anais da ANPED, no período escolhido, mais de 30 artigos foram encontrados na temática de mídias, tecnologias e formação de professores. Foram pesquisados o GT de Educação e Comunicação e o GT Formação de professores, e dos 30 artigos selecionei 11. Já nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, promovido pela INTERCOM, analisei 21 trabalhos sobre a temática da educação e comunicação e a formação de professores, e selecionei 7 artigos que mais se aproximaram do meu objeto de estudo.

Além disso, para compor o referencial teórico, busquei alguns referenciais em Mídia-educação no contexto nacional e internacional para solidificar a pesquisa. Recorri a autores que estudam a integração das mídias na escola e para isso consultei suas referências e também as referências de cursos oferecidos, sobretudo o *Mídias na Educação* do qual fui cursista.

A **segunda etapa** constou de uma pesquisa empírica, com os professores da escola em questão para coleta e levantamento de dados sobre representações e uso das mídias em sua prática educativa. Esta etapa se realizou por meio de quatro momentos e com o uso de diferentes instrumentos de pesquisa descritos a seguir.

Num primeiro momento, foi utilizado um **questionário** com 70 questões objetivas (com a possibilidade de múltipla escolha se fosse o caso). Esse questionário foi uma adaptação daquele utilizado na pesquisa *Os usos dos meios e consumos culturais* de Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella, aplicada aos professores em Florianópolis e em Milão, com as devidas adaptações ao contexto estudado. A aplicação deste instrumento teve o objetivo de conhecer os usos e consumos culturais dos professores em relação às mídias na vida pessoal e escolar.

Como o objetivo era o de atingir o maior número possível de professores do grupo escolhido (professores do ensino fundamental que atuam no diurno), aproveitei o momento de uma reunião pedagógica (realizada no dia 22 de maio de 2010) onde a maioria deles estava presente e expliquei os objetivos da pesquisa e a necessidade de aplicar o questionário. Argumentei que a participação de cada um era muito importante porque a partir dos dados obtidos com o questionário e a posterior observação e entrevista, poderíamos ter dados concretos sobre a integração das mídias no cotidiano escolar, o que nos permitiria no futuro pensar em propostas de ampliação e qualificação desses usos. Os



professores ausentes foram convidados a responder depois. A escola contava na época da realização da pesquisa com 81 professores de ensino fundamental. Obtive retorno dos questionários de 70 professores, o que corresponde a 86,4% do total de 81, uma amostra considerável.

Desses 81 professores, 45 eram efetivos<sup>17</sup> da rede municipal de ensino, representando 55,5% e 36 eram professores admitidos em caráter temporário. Desses 45 professores efetivos, 36 (80%) responderam o questionário, o que constitui um dado importante para traçar um “perfil” um pouco mais estável da escola, considerando a permanência deles na instituição de ensino.

É interessante observar que mesmo estando presente na escola cotidianamente, alguns questionários não foram devolvidos e ao perguntar por eles, os professores, ficavam de trazer no dia seguinte, depois diziam ter esquecido e assim por diante.

Durante a tabulação dos dados percebi que em questões que deveriam classificar e/ou numerar alguma resposta, alguns professores não o fizeram, apenas assinalaram, porém apesar de dificultar a contagem não chegou a comprometer o resultado. Também encontrei algumas incoerências na análise longitudinal dos questionários: em uma questão o professor dizia não usar determinada mídia e em outra apontava alguns usos para ela, o que dificultou um pouco a análise. No entanto, o processo de análise foi facilitado pela minha vivência no contexto. Em outros casos ficou evidente que a pergunta não foi entendida, ou foi mal interpretada. Outro aspecto a destacar é que em alguns momentos o professor pode ter respondido de acordo com o que se espera de sua atuação (caráter performático), ou ainda, o que é socialmente mais aceito. Entretanto, com as entrevistas e grupo focal foi possível minimizar tais questões e obter um bom panorama do uso das mídias na escola.

A partir da análise das respostas obtidas no questionário foram selecionados alguns profissionais para realizar observação da prática pedagógica e entrevista. Se neste primeiro momento houve uma quantificação, foi um processo importante para a posterior qualificação dos usos. Dos 70 professores que responderam ao questionário, aprofundi o olhar com 48 professores (através de observações, entrevistas e grupo focal), conforme descrevo a seguir, o que corresponde a 54% do total, uma amostra que considerarei satisfatória. Este processo se desenvolveu de maio a dezembro de 2010, ou seja, oito dos 10 meses do

---

<sup>17</sup> Dado obtido no setor de recursos humanos do colégio.

ano letivo.

Num segundo momento da pesquisa empírica houve a **observação** da prática dos profissionais selecionados, de junho a dezembro de 2010, com o objetivo de conhecer a metodologia de trabalho, as mídias e os espaços que utilizam. Além dos profissionais selecionados pelo questionário, foram observadas também as aulas de outros professores, que utilizavam as mídias, conforme foi sendo constatado, durante o processo. Observei aulas de 17 professores de 5ª a 8ª série das disciplinas de: Inglês, Português, História, Ciências, Geografia e Informática, na sala de vídeo, no laboratório de informática, no auditório e outras na própria sala de aula. Também observei aulas de 4 professores nos anos iniciais.

Simultaneamente às observações houve **conversas** com praticamente todos os professores que responderam ao questionário. Na maioria foram depoimentos não estruturados, quase informais, nos corredores e sala dos professores, onde com naturalidade eles relatavam suas práticas e percepções sobre as mídias na escola. É importante destacar que neste caso não foi possível separar a “Orientadora Educacional” da “pesquisadora”, apesar de estarem cientes de que, no momento, eu desenvolvía a pesquisa. Além disso, pela proximidade e o tempo de convivência houve uma relação de parceria que permitiu certa naturalidade nas respostas.

O terceiro momento da pesquisa empírica envolveu a realização de **entrevistas semi estruturadas** com 14 professores para aprofundar algumas questões observadas, buscando uma convergência de informações (dos questionários, das observações e das conversas) e também os paradoxos, que me levaram a compreender com mais clareza a natureza e a dinâmica dos fenômenos ali recorrentes. A entrevista foi individual, com um roteiro prévio, porém dando-lhes liberdade de se colocarem espontaneamente.

E, por fim, num quarto momento da pesquisa empírica foi realizado um **grupo focal**<sup>18</sup> com 13 profissionais da escola que objetivou problematizar suas representações e percepções sobre as mídias nas práticas pedagógicas, a partir do uso de imagens.

Esta experiência foi muito interessante, porque foi o primeiro grupo focal que conduzi. Os professores participantes não sabiam o que era um grupo focal e iniciamos o trabalho explicando do que se tratava.

---

<sup>18</sup> Caracteriza-se como um grupo de discussão informal de tamanho reduzido (geralmente entre 7 e 12 pessoas) para obter e aprofundar informações qualitativas sobre determinada questão (Gomes e Barbosa, 1999).

Definir um momento viável para a maioria foi um grande problema pois após o horário de trabalho todos tinham outros compromissos e durante o horário de aula a escola não tinha pessoas para substituí-los; por fim conseguimos um horário comum e realizamos o grupo focal. A intenção era obter vários olhares sobre a questão: de quem usa as TIC independente da forma, de quem estuda sobre isso, de quem organiza o uso e de quem tem dificuldade. Inicialmente foram convidados 6 professores selecionados a partir dos questionários e/ou entrevistas: 1 professor de informática, a professora responsável pela videoteca, 3 professores que relataram o uso de mídias em sua prática e uma professora que assumiu ter medo da tecnologia. Além deles, foi convidada a diretora das séries/anos iniciais que usa e estimula o uso das mídias na escola e uma supervisora que faz o curso “Mídias na educação”. No dia e horário marcado, 3 professores se atrasaram para o encontro sendo substituídos por outros 3 que se ofereceram para participar, pois souberam do grupo através de seus colegas (uma auxiliar de ensino que criou e atualiza o blog da escola e duas professoras das séries iniciais que utilizam mídias em seu dia a dia escolar, uma delas também atua como supervisora). Para minha surpresa apareceram também uma professora de informática (com quem havia comentado que faria um grupo, mas não havia convidado) e um auxiliar de ensino (que nem sei como soube do grupo e que não utiliza mídias na escola). Apesar de ter certas restrições ao improviso, acreditei que uma organização diferente da inicial também poderia ser rica para o grupo. Logo após o início do trabalho, os 3 professores atrasados também chegaram e o grupo acabou constituindo-se da seguinte forma: além de mim e de uma relatora, o grupo envolveu 8 professores (2 de português, 1 de inglês, 2 dos anos iniciais, 2 de informática e 1 de ciências – que está readaptada atuando na videoteca), 2 auxiliares de ensino; 2 supervisoras e a diretora dos anos iniciais. E realmente, a configuração heterogênea possibilitou diferentes visões de dentro e de fora da sala de aula.

Iniciei explicando os objetivos do trabalho e apresentei algumas imagens escolhidas por mim e outras que foram utilizadas no grupo focal na parte da pesquisa “Uso dos meios e consumos culturais dos professores” realizada em Milão. Os professores demonstraram gostar e necessitar de momentos em que possam refletir sobre suas práticas e opinar sobre o funcionamento da escola. Trechos de suas falas foram utilizados ao longo do trabalho.

Em síntese, dos 81 professores da escola que atuam no Ensino Fundamental diurno, 70 responderam ao questionário; com 48 foi

possível aprofundar o olhar sendo que 17 de 5ª a 8ª série e 4 de séries iniciais foram observados em suas práticas; 14 foram entrevistados e 13 participaram do grupo focal. Boa parte dos demais professores foram ouvidos ao longo da pesquisa em conversas informais. O período da pesquisa durou praticamente todo o ano letivo de 2010 pois desde o início do ano letivo (que ocorreu em março) iniciaram-se as discussões sobre o assunto antes mesmo da aplicação dos instrumentos que iniciou em maio.

Por fim, a **terceira etapa** da pesquisa consistiu na análise e interpretação dos dados. Esta etapa foi importante pois levantar hipótese, coletar dados e analisar as práticas pedagógicas naquele contexto propiciou uma síntese e impulsionou a elaboração de algumas pistas para que as aprendizagens ocorridas possam resultar em possíveis ações, à luz das contribuições teóricas e suas articulações com os resultados obtidos.

## 7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A organização de um trabalho científico exige a adoção de alguns critérios que buscamos respeitar neste texto. No entanto, no decorrer do trabalho, os dados da pesquisa empírica não aparecem apenas em um capítulo específico, pois buscamos trazê-los para junto dos referenciais teóricos nos momentos em que julgamos facilitar a visualização do processo vivenciado. Se por um lado isso permite maior diálogo entre prática-teoria, ação-reflexão, por outro os dados parecem ficar diluídos. O desafio é encontrar outras formas de “escrita acadêmica” e de organização dos dados da pesquisa empírica, sem perder o rigor do “trabalho científico”. Com isso pretendemos dar mais visibilidade ao movimento do pensamento e da práxis pedagógica.

Conforme já visto, o trabalho começa apresentando a pesquisa, as hipóteses e objetivos e o percurso metodológico realizado para desenvolvê-la. Feita essa apresentação, no **primeiro capítulo** apresentamos os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa: a conceituação de mídias e algumas contribuições teóricas sobre a integração das mídias e tecnologias na escola, Mídia-educação e a necessária formação de profissionais para atuar nesta perspectiva. Discutimos a respeito de estudos realizados sobre a formação de professores, como a escola se posiciona frente à necessária formação do professor/mídia educador e algumas características do perfil de professores/mídia-educadores.

No **segundo capítulo** apresentamos os resultados da pesquisa empírica, em uma tentativa de cruzamento dos dados com o referencial teórico. Situamos as representações dos professores em relação às mídias

e aos espaços escolares discutindo alguns dados sobre acesso e usos das mídias evidenciados em suas práticas pedagógicas, nos diversos espaços da escola utilizados para esse fim.

O **terceiro capítulo** apresenta algumas constatações resultantes da análise dos dados que permitiram a elaboração de algumas pistas para (re)pensar os usos e os espaços em busca de uma nova organização escolar que qualifique as práticas docentes e aproxime o trabalho educativo com as mídias em uma abordagem mídia-educativa.

E, por fim, serão apresentadas as **considerações finais** que, todavia são também iniciais porque são reflexões sobre a caminhada e as mudanças necessárias para melhoria do processo educacional com auxílio das mídias e tecnologias.



# CAPÍTULO 1 – MÍDIA-EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.*

*(Caminante no hay camino - Antônio Machado)*

Temos verificado que o processo de integração das mídias na escola tem se efetivado de diferentes formas e tem atendido a diferentes interesses educacionais e econômicos, sendo objeto de inúmeros debates. É preciso portanto delimitar o horizonte, por onde transitar diante da multiplicidade de conceitos que envolve o termo mídia e, mais especificamente Mídia-educação. Neste sentido, há de perguntar: de que mídias estamos falando? O que entendemos por Mídia-educação? Como e por que integrar as mídias e suas tecnologias na educação? Por que precisamos pensar em formação de professores? São perguntas importantes a quem se propõe a repensar práticas educativas e que buscamos responder neste capítulo.

## 1.1 O ENTENDIMENTO DE MÍDIAS NESTA PESQUISA

Diversos autores têm se dedicado ao estudo da mídia. Silverstone (2005) destaca a presença da mídia em todos os aspectos de nossa vida cotidiana e enfatiza a necessidade de estudá-la para “compreender como ela contribui para o exercício do poder na sociedade tardo-moderna, tanto dentro, como fora do processo político estabelecido” (p. 283). Ou seja, compreender como o poder dela se manifesta, entendendo mídia como um sistema (meios de comunicação, cultura, mediação).

Conceituar mídias envolve uma ambiguidade semântica: pode ser instrumento, linguagem, mediação, espaço de negociação, meios de comunicação, conteúdos, distribuição de bens culturais e, muitas vezes, confunde-se com tecnologia. Em alguns momentos se utiliza “mídia” no singular para designar o conjunto das possibilidades semânticas e, em outros, se utiliza no plural. A forma no plural é comumente mais utilizada

porque "o termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação" (SANTAELLA, 1992, p. 138)<sup>19</sup>. Diante dessa ambigüidade opto neste estudo por utilizar o termo mídias como sinônimo de meios<sup>20</sup>.

Na atualidade, *mídias* é uma terminologia usada para: **suporte de difusão e veiculação da informação** (rádio, televisão, jornal) ou para **gerar informação** (máquina fotográfica e filmadora). A mídia também é organizada **pela maneira como uma informação é transformada e disseminada** (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital), além do seu **aparato físico ou tecnológico** empregado no registro de informações (CD-ROM, DVDs...). É importante destacar que mídia também pode ser entendida como suporte e recurso tecnológico e isso pode ser confundido pois utilizar um recurso é simplesmente fazer uso de um equipamento. Por exemplo, usar o DVD para assistir a um filme, usar o computador para digitar um texto, a câmera digital para fotografar, a impressora para imprimir. Por outro lado, quando produzimos e divulgamos um material por meio de um determinado meio, este se torna uma mídia. Por exemplo, uma filmagem e apresentação de vídeo, publicação de material na internet, confecção de cartazes, folhetos ou panfletos, programação de rádio ou, até mesmo, uma apresentação multimídia, desde que seja divulgada a alguém.

Esse redimensionamento da palavra mídias ampliou e flexibilizou o conceito que hoje é usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão, de comunicação e de mediação. Considerando que o indivíduo se desenvolve e interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão (por meio de variadas linguagens constituídas de signos orais, textuais, gráficos, imagéticos, sonoros, entre outros), as mídias passam a configurar novas maneiras para ampliar as possibilidades de interação com o mundo.

Neste sentido, as mídias configuram-se como cultura, espaço de negociação e mediação<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Citação utilizada no módulo básico Integração das mídias do curso Mídias na educação, disponível em: [http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83230/etapa\\_1/p1\\_04.html](http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83230/etapa_1/p1_04.html). Acesso em 15/11/09.

<sup>20</sup> O termo mídias tem origem no latim onde *medium* = meio e *media* = meios. Conforme descrito no conteúdo do curso Mídias na educação, literalmente, "mídia" é o plural da palavra "meio", cujos correspondentes em latim são "media" e "medium", respectivamente. Disponível em: [http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod\\_83230/etapa\\_1/p1\\_03.html](http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod_83230/etapa_1/p1_03.html). Acesso em 15/11/09.

<sup>21</sup> Segundo o prof. Rivoltella (2011) nas observações feitas durante a defesa do trabalho, "hoje a mídia seria mais um espaço de mediação do que uma ferramenta com que fazer coisas. Na



As mídias trazem consigo suas respectivas tecnologias, como por exemplo, o computador, a internet, etc. Tecnologias são todos os instrumentos que nos ajudam a realizar o que precisamos. Hoje se fala em “novas tecnologias” para designar as digitais, por exemplo, as soluções móveis e integradas, como os celulares 3G e as ferramentas colaborativas Web 2.0. Para Moran (2008) as tecnologias são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real, se transformaram em instrumentos fundamentais para a mudança na educação, pois permitem que o foco da escola se desloque de transmitir informações para orientar processos de aprendizagem. Além disso, as novas tecnologias “permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora; permitem flexibilizar os processos de ensinar e de aprender, abrir as escolas para o mundo e trazer o mundo para as escolas, em tempo real” (p. 41).

Ao abordar a temática, Belloni afirma que

As mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas (2009, p. 1084).

Diante do exposto, ao utilizar o termo mídias nos referimos ao conjunto de possibilidades que o termo inspira, como cultura e construção de subjetividade, ou seja, como forma de relação, como produção e distribuição de bens culturais, como meios de comunicação, como instrumento ou tecnologias (dimensão instrumental), como conteúdos,

---

etimologia da palavra – em latim, o *medium* é o que fica no meio – evoca uma função de relacionamento e ponta: entre as pessoas, entre os diferentes espaços sociais, entre dimensões da nossa atividade. Esta dimensão é muito útil pela definição do lugar e do papel da mídia na nossa vida social, um papel de ‘prótese’ das nossas possibilidades cognitivas e comunicativas”.

como objeto de estudo e como mediação. Buscamos saber como podemos fazer da mídia objeto de estudo para “falar sobre nosso tempo, problematizar nosso cotidiano, fazer a história de nosso presente, sem procurar os não ditos, as verdades recalçadas, mas antes descrever como nos vamos constituindo desse e não daquele jeito” (FISCHER, 2002, p. 88).

## 1.2 A INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

As mídias estão presentes nos diferentes espaços de convivência, inclusive no cotidiano escolar e configuram-se como novas maneiras de os indivíduos utilizarem e ampliarem suas possibilidades de comunicação e expressão, constituindo-se como meios de captar o mundo e com ele interagir. A relação com a mídia é tão intensa que o sujeito se transforma nesta interação e tem a possibilidade também de transformá-la.

Pensar sobre as mídias e seu uso no âmbito da escola possibilita refletir sobre as questões da educação, tanto nos aspectos práticos quanto pedagógicos. Vivemos em um cenário midiático e não temos como afastar esses conhecimentos da vida dos cidadãos que são atores partícipes do processo educacional. Desse modo, é importante ir além de um olhar superficial sobre as novas maneiras de intervir no mundo, sendo necessário refletir seriamente sobre as profundas transformações ocorridas e/ou necessárias nas práticas pedagógicas no contexto escolar.

O advento das TIC revolucionou nossa relação com a informação. Se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, mas foram democratizados. O novo desafio que se abre na educação, frente a esse novo contexto, é como orientar o aluno, a saber, o que fazer com essa informação, internalizá-la na forma de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba aplicar esse conhecimento com autonomia e responsabilidade. Compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola, bem como criar dinâmicas que permitam

estabelecer o diálogo entre as formas de linguagem das mídias, são desafios para a educação atual.<sup>22</sup>

Esse aprofundamento no olhar é uma necessidade uma vez que a escola ainda está “atrasada” se levarmos em conta a vivência que os alunos já têm com as tecnologias. Muitas vezes nos deparamos com o desinteresse dos alunos justamente porque estão acostumados com a dinâmica dos meios digitais e uma aula expositiva, por exemplo, acaba tornando-se pouco atrativa para eles. Em alguns casos também, o professor não se sente preparado para utilização de tecnologias em suas aulas, culpa, em parte, de uma formação inicial deficitária que não o preparou para isso e de suas concepções de ensino e aprendizagem.

A integração das mídias na educação é um processo inevitável diante do mundo contemporâneo, em que estudantes interagem cotidianamente com os mais diferentes meios e tecnologias e a escola não pode ficar de fora deste processo. Por esse motivo, o foco dos estudos e reflexões sobre a temática deve estar voltado para a atuação docente em sala de aula e as possibilidades de utilização das mídias em sua prática pedagógica. Um processo efetivo de integração das mídias no cotidiano escolar deve buscar a incorporação de inovações tecnológicas, a promoção do uso pedagógico das diferentes TIC – impressos, rádio, TV e vídeo, celular, computadores e as ferramentas da Web 2.0 no processo ensino e aprendizagem. Tal integração pode contribuir para a formação de um cidadão crítico e criativo, capaz de produzir, estimular a produção e criar nas diversas mídias, que é um dos objetivos da Mídia-educação. Esse movimento pode acarretar melhoria na práxis docente e em consequência melhorias no processo de aprendizagem através de um ensino dinâmico, criativo, construtivo e interativo entre alunos e professores, saberes e conhecimento desde que a metodologia utilizada favoreça tais aspectos.

O processo de integração das mídias tem um caráter complexo que exige um olhar mais abrangente sobre as novas formas de ensinar e aprender e de relacionamento com o mundo e o conhecimento. E olhar implica pensar, discutir as potencialidades e restrições das tecnologias em relação a outras linguagens, representações, significados e sentidos socialmente construídos pelos diversos grupos e atores sociais. Dessa

---

<sup>22</sup> texto retirado do Ambiente Virtual de aprendizagem do Curso Mídias na educação, do módulo básico Integração das Mídias. O ambiente virtual deste curso é a plataforma Eproinfo, do MEC ([www.eproinfo.mec.gov.br](http://www.eproinfo.mec.gov.br)), acesso permitido aos cursistas mediante senha.

forma, é necessário superar mitos e preconceitos em relação ao uso das mídias – problematizando os possíveis efeitos de manipulação e o consumo acrítico dos meios. Para tanto, deve-se buscar formas adequadas de promover uma integração que resulte em: inserção no universo midiático de forma crítica e participativa, apropriação das novas linguagens propiciadas pelas mídias e percepção de suas implicações sociais. Entretanto, “a escola pode e deve se abrir para uma nova aventura estética e política com o uso das mídias. Isto significa também estarmos abertos às linguagens que já ocupam grande parte da vida de nossos alunos e alunas” (OROFINO, 2005, p. 118) e as tecnologias podem contribuir para transformar as relações educativas e os processos de ensino e de aprendizagem.

### **1.2.1 Políticas de inserção das tecnologias nas escolas**

Já há algum tempo temos percebido um crescente interesse pela incorporação das mídias e tecnologias no cotidiano escolar. Além de iniciativas regionais e locais, o poder público mais amplo (global) tem apostado nas TIC como “motor de inovação pedagógica” parafraseando Sancho (2006).

Assim sendo, no contexto Europeu, mais intensamente a partir dos anos 80 do século passado, diversos programas têm sido desenvolvidos através dos recursos tecnológicos distribuídos nos países, buscando equipar as escolas (Gilleran, 2006). Diversas pesquisas preocupam-se em quantificar e qualificar, tanto os equipamentos como seu uso.

Ao analisar os contextos norte-americano e europeu, Area afirma que as razões para esse movimento são: “adequação do sistema escolar às características da sociedade da informação; preparação de crianças e jovens para as novas formas culturais digitais; incremento e melhoria da qualidade dos processos de ensino; inovação dos métodos e materiais didáticos, entre outros” (AREA, 2006, p. 154). Para ele a introdução das TIC nas escolas “convertem as escolas em espaços mais eficientes e produtivos; conectam a formação com as necessidades da vida social e preparam os alunos para a atividade profissional do futuro” (p.154). Como contraponto, cita Cuban (2001) afirmando que a entrada dos computadores na escola atende aos interesses de submeter a formação escolar aos interesses e necessidades da economia e do mercado.

Ao final da década de 1990 ocorre a explosão e difusão em larga escala das “novas” TIC: telefonia móvel, internet, televisão digital, deslocando para estas as expectativas antes depositadas na inserção do

computador nas escolas; os governos “apoiaram o desenvolvimento dessas tecnologias como condição necessária para o desenvolvimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento” (AREA, 2006, p. 156). Desta forma, a década de 1990 caracterizou-se por um período de crítica e revisão do processo porque o modelo de implementação de tecnologia (equipar as escolas) não significou avanço, inovação ou melhoria nas práticas de ensino.

No Brasil, a partir de 1990 começam as políticas públicas de inserção das TIC na educação, inicialmente com programas como TV Escola, de 1996 e depois para a informática onde se destaca o *ProInfo*, inicialmente denominado de *Programa Nacional de Informática na Educação*, criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio.

A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto nº 6.300 o ProInfo passou a ser *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica postulando a integração e articulação de três componentes:

- a) a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à Internet banda larga);
- b) a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TIC;
- c) a oferta de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do *Portal do Professor*, da TV/DVD Escola etc.

Nesse contexto, em 2007 surge o *Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado* que congrega um conjunto de processos formativos, dentre eles o curso Introdução à Educação Digital (40h) e o curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TICs (100h), cujo objetivo central é a inserção de tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras, visando principalmente:

- a) promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral;
- b) dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem com

vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Como resultado destes programas, percebemos boa parte das escolas dotadas de equipamentos. Em 2009, a escola em que a presente pesquisa se desenvolveu recebeu equipamentos para dois novos laboratórios de informática que substituíram os antigos já obsoletos. Alguns professores participam do curso *Mídias na educação*, uma especialização oferecida pelo MEC na modalidade a distância. No entanto, a educação com as TIC ainda está longe de transformar as práticas pedagógicas, pois na maioria das vezes as TIC servem de recurso para “colorir” práticas pedagógicas ainda tradicionais que precisam ser problematizadas.

Ao tratar do desafio para viabilizar uma política que considere a escola como sendo um novo espaço, um espaço aberto de “interações não lineares”, Pretto (2000) enfatiza que um projeto político como esse, necessita pensar nas **escolas conectadas**. A palavra conexão passa a ser primordial e significa simultaneamente acesso às tecnologias em si e à infraestrutura de comunicação. Ele aponta algumas iniciativas governamentais neste sentido. Uma delas é a Lei Geral das Telecomunicações (LGT) promulgada em 1997, que instituiu o Fundo de Universalização dos Serviços das Telecomunicações (FUST), projeto de lei que busca dar suporte à implantação de redes públicas à disposição de projetos educacionais. Entretanto, até hoje, esse fundo não foi regulamentado e não está sendo aplicado, gerando além da perda de recursos um enorme atraso na possibilidade de “desenvolver uma política educacional que tenha outras bases, não a da simples transmissão de informações”. Além disso, desde dezembro 1999 vem sendo construído o Programa Sociedade da Informação<sup>23</sup>, lançado pelo Presidente da República em busca de transformações na área da educação. Como resultado deste programa foi elaborado em 2000 o *livro verde*<sup>24</sup>, produzido por 13 GT, representando diversas instâncias da sociedade civil, do governo, de organizações não governamentais, empresas e indústrias. Pretto foi um dos protagonistas das discussões ao coordenar o GT de Educação que “contempla um conjunto de ações para impulsionarmos a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações” (TAKAHASHI, 2000,

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.socinfo.org.br>

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>

p. v)<sup>25</sup>. À partir dessas primeiras discussões, foi elaborado em 2002 o *livro branco*<sup>26</sup> que tem como objetivo

apontar caminhos para que Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) possam contribuir para a construção de um País mais dinâmico, competitivo e socialmente mais justo. Para tanto, é necessário formar e consolidar, em um ambiente estimulante e indutor da inovação, um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação cuja base científica e tecnológica seja internacionalmente competitiva, ampla, diversificada e nacionalmente distribuída. Deve abranger as aplicações sociais e a participação dos setores público e privado ( Livro Branco, 2002, p.21).

Essas discussões, sobretudo no GT de Educação, segundo Pretto (2000), tem se objetivado no sentido de fortalecer a ideia de que este programa é muito mais que um programa da sociedade de informação, constituindo-se numa proposta de construção de um **projeto de sociedade**, cuja linha de ação básica é a formação para a cidadania, a fim de que todos seus cidadãos tenham o acesso ao desenvolvimento integral em suas dimensões individual e social, objetiva e subjetiva.

Para que todas as iniciativas de implementação de projetos e programas de inserção das tecnologias na escola possam se efetivar, ele insiste que duas questões básicas devem ser consideradas. A primeira é a conectividade física das escolas e a outra diz respeito à preparação dos cidadãos para esse mundo tecnológico, tanto na formação dos professores que estão nas universidades ou em cursos de formação de professores, como àqueles que estão em serviço na busca de “competências necessárias à formação e atuação dos cidadãos nessa sociedade *glocal*<sup>27</sup>, que busca a expansão e a efetivação do espaço cibernético como espaço de saber resignificado” (PRETTO, 2000, p. 3). E isso referenda o que vamos discutir ao longo deste estudo.

Além de Pretto (1996, 2000 e 2004), diversos autores têm trabalhado sobre a questão da integração das mídias no processo

---

<sup>25</sup> Transcrito da apresentação do livro verde.

<sup>26</sup> Disponível em: [http://www.cgee.org.br/arquivos/livro\\_branco\\_cti.pdf](http://www.cgee.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf)

<sup>27</sup> O autor utiliza o termo *glocal* para designar os aspectos globais e locais e que integram as demandas do trabalho escolar.

pedagógico. Alguns na perspectiva da utilização dos meios como ferramentas/recursos para modernizar a prática pedagógica e despertar a motivação nos alunos, outros em uma perspectiva mais crítica refletindo sobre as implicações e possibilidades de inserir os meios no processo educativo como reflexão, apropriação e produção. Destaco alguns autores, dentre tantos outros, que de alguma forma contribuíram para as análises de meu estudo: Almeida (2005), Belloni (2002, 2005, 2009), Bonilla (2005), Masetto (2000), Moran (2000, 2004, 2005, 2006, 2008), Sancho (1998, 2006), Silva (2000, 2003), Orofino (2005). Em relação ao campo Mídia-educação, será dado ênfase a partir dos trabalhos de Rivoltella (2002, 2005, 2008, 2009, 2010) e Fantin (2006, 2008, 2009, 2010), descritos ao longo do texto.

A respeito da integração das tecnologias na educação, Moran (2006, p.27 a 32) apresenta algumas formas básicas de como ela pode se efetivar: a integração tecnológica, pedagógica, comunicacional e humanística, que podem ser assim sintetizadas:

A **integração tecnológica e pedagógica** passa por duas etapas: a primeira diz respeito ao **acesso** aos equipamentos e isso acontece de forma desigual entre as escolas. A segunda etapa refere-se à necessidade de **capacitação**, (de saber o que fazer com todas as tecnologias), que também é um processo desigual e ainda ocorre de forma pontual, burocrática e distante das necessidades reais. Segundo o autor, as escolas que dispõem de tecnologias geralmente seguem três passos na sua integração: o primeiro é tecnologias para fazer melhor o mesmo (as TIC começam a ser utilizadas para melhorar o desempenho do que já existia: desde as rotinas administrativas até melhorar o modo de “dar aulas”); o segundo é tecnologias para mudanças parciais, quando propiciam a criação de espaços e atividades novos dentro da escola, que convivem com os tradicionais: desenvolvem-se alguns projetos com a Internet, nos laboratórios de Informática e algumas iniciativas isoladas de criação de páginas para divulgar seus trabalhos (blogs, por exemplo), mas o importante continua sendo o currículo, as aulas presenciais, as notas. “A escola continua a mesma, no essencial, mas há algumas inovações pontuais, periféricas, que começam a pressionar por uma mudança mais estrutural” (MORAN, 2006, p. 29). E, o terceiro passo é a integração das tecnologias para mudanças inovadoras: começam a ser utilizadas para modificar a própria escola e a universidade: para flexibilizar a organização curricular, a forma de gestão do ensino-aprendizagem. Trabalha-se mais com projetos integrados de pesquisa e há mais atividades semipresenciais como complemento. Isso é mais presente nas universidades pois seu currículo permite atividades a distância



complementares às presenciais. Para ele as escolas de ensino fundamental ainda não abriram mão das aulas presenciais<sup>28</sup>.

A **integração comunicacional** refere-se ao uso da tecnologia para aprimorar o processo de comunicação através da compreensão e incorporação das novas linguagens propiciadas pelas tecnologias digitais, no sentido de “desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias e das mídias” (MORAN, 2006, p. 30).

E a **integração humanística** diz respeito à aliança entre as dimensões humanista e tecnológica no sentido da superação do conflito existente entre elas. Por um lado, “tecnologizar a educação” para encontrar melhores soluções para cada situação de aprendizagem, facilitar a comunicação com os alunos, produzir materiais, etc. e por outro, “humanizar as tecnologias” para que se mostrem como meios importantes mas não como fins; inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização de espaço e tempo de ensino-aprendizagem.

Ao trabalhar o sentido de uso das TIC na escola, Sancho (2006, p.26 a 36), aponta sete axiomas para converter as TIC em motor de inovação pedagógica, revisando os sete axiomas para a prática, com relação a utilização educativa das TIC, de McClintock (2000). Segundo ela, a análise e discussão de cada um deles, baseada na realidade de cada escola, poderia levar ao entendimento da problemática e auxiliar na tomada de decisões “quanto às necessidades de formação, condições de trabalho e de recursos necessários para uma integração educativa das TIC” (SANCHO, 2006, p. 27). Os axiomas por ela revisados são os seguintes:

1. Infraestrutura tecnológica adequada: em relação aos equipamentos, programas, profissionais, manutenção e atualização dos equipamentos;
2. utilização dos novos meios nos processos de ensino e aprendizagem: generalização do uso das TIC como meios privilegiados de ensino em todos os aspectos do currículo, como facilitadoras da pesquisa e da criação;
3. enfoque construtivista de gestão: os gestores precisam apoiar e oferecer condições para a utilização das mídias nas práticas pedagógicas (promover discussões coletivas sobre o projeto educativo da escola, criar projetos inovadores, melhorar as condições de

---

<sup>28</sup> Como essa discussão é bastante complexa não aprofundaremos neste momento.

trabalho e utilizar as TIC na gestão para favorecer a comunicação com a comunidade escolar);

4. investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação: deslocar a ênfase dos resultados dos exames para a qualidade do processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia;
5. impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem: no lugar de predeterminar o que os alunos deveriam ter aprendido e verificar isso através de provas, explorar o que eles conseguiram aprender em um processo de pesquisa em diferentes fontes de informação;
6. ampliação do conceito de interação docente: criar e colocar em prática ambientes diversificados de aprendizagem, para favorecer a interação dos alunos e do professor com a cultura, para além da sala de aula, entre si, com a região, com o global;
7. questionar o senso pedagógico comum: revisão e questionamento das concepções pedagógicas que refletem as percepções introjetadas oriundas de sua formação. Não são os instrumentos que mudam as práticas docentes enraizadas mas sim essas práticas que condicionam o uso.

Uma utilização adequada das TIC na escola permite a professores e alunos

(...) não apenas o acesso ao conhecimento humano, disponibilizado em meio digital ou via interatividade (in)direta com autores e leitores, mas, principalmente, a produção e difusão de sua própria criação. Esses novos meios de comunicação, quando democratizados, acessíveis a todos, ensinam e dão voz e poder ao cidadão” (SETTE, 2005, s/p).

Neste sentido, a escola deve ser interessante não pelo fato de possuir aparatos tecnológicos, mas pelo que acontece no processo pedagógico, “em termos de aprendizado, desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social” (VALENTE, 1995, p.6). A integração das mídias e tecnologias na educação deve promover o incentivo à pesquisa, a resolução de problemas, a autonomia na aprendizagem, a colaboração, a construção e produção de conhecimento de forma crítica e criativa. Essa possibilidade se aproxima de um entendimento de Mídia-educação que defendemos neste trabalho.

### 1.3 INTERFACES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Sem dúvida, a integração das mídias na educação, na perspectiva que vimos discutindo, é um processo fundamental, porém é preciso entender as diferentes formas que essa integração pode assumir. Neste sentido, precisamos delimitar o conceito de Mídia- educação: educação com, para/sobre ou através dos meios, para contextualizarmos a proposta de integração que defendemos. A Mídia-educação ou educação para os meios<sup>29</sup> vem se construindo como um campo de saber situado na interface da comunicação e da educação, em uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva. As interfaces entre os campos da educação e da comunicação representam um espaço capaz de fundamentar a formação dos novos sujeitos e constitui-se como um lugar de ressignificações de sentidos sociais, de mediação, que ajuda a conformar a percepção da realidade, uma agência que, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização, tem influência decisiva nos rumos da História, segundo Baccega (2008).

A despeito de todos os embates teóricos que possam surgir na constituição deste campo<sup>30</sup>, em que parte tende a privilegiar a comunicação e parte a educação, interessa-nos a possibilidade de diálogo, articulação e interlocução desses saberes. Como campo em construção a Mídia-educação busca um novo paradigma e as possibilidades de inserção transdisciplinar e interdiscursiva, configurando a escola como espaço de socialização de conhecimento, criação de cultura e construção da cidadania.

Com o objetivo de contextualizar aspectos da complexidade que envolve a Mídia-educação faremos algumas considerações baseadas principalmente em duas referências no campo, Rivoltella e Fantin, porque nelas há uma boa síntese da história e trajetória dos estudos em Mídia-educação, bem como referências dos principais autores que constituem esse campo em construção.

O papel da Mídia-educação, segundo Fantin, diz respeito a avaliar ética e esteticamente o que a mídia oferece para interagir significativamente com suas produções e, mais do que utilizar as mídias, produzi-las, educando para a cidadania. A mídia-educação não se limita ao uso das mídias, pois “saber trabalhar *com, sobre e através* de todos os meios faz parte da análise do contexto de necessidade e da leitura de grupo.” (2006, p. 105).

---

<sup>29</sup> Media education, em inglês; éducation aux médias, em francês; educaci3n en los m3dios, em espanhol, educa33o e media em portugu3s (Belloni, 2005, p. 9).

<sup>30</sup> Os campos de saber s3o tamb3m campos de disputa conforme Bordieu (1983).

Fundamentada em Rivoltella (2006) e em Pinto (2005), Fantin defende que é necessário adotar um *paradigma ecológico* de Mídia-educação que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis em uma perspectiva integrada que articule as propostas educativas com as exigências do ambiente comunicativo. Na perspectiva ecológica da Mídia-educação a criança atua na escola

e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito - e a relação com a natureza, como espaço fundamental através do qual se criam e constroem sentidos (FANTIN, 2006, p. 106).

Esse movimento constrói e reconstrói a forma de percepção do mundo trazendo consigo novas perspectivas e outras formas de se relacionar com a cultura.

### 1.3.1 As diversas culturas das mídias

Um trabalho voltado para mídia-educação deve considerar os espaços midiáticos como possibilidades de utilização das mídias nas práticas, mas também de reflexão e produção crítica de novos produtos midiáticos, como elementos importantes da prática social e da construção de nossas visões de mundo. Isso nos leva a entender a mídia como cultura. Para isso, é necessário “conhecer a cultura das mídias, as modalidades através das quais os sujeitos se apropriam, as práticas individuais e sociais que se desenvolvem em torno delas; analisar criticamente as mensagens das mídias na sua capacidade de construir e difundir valores” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010, p. 101). A cultura midiática envolve os meios de comunicação, a produção de bens culturais, o conjunto de meios, os atos comunicacionais, as tecnologias e práticas.

Enquanto alguns autores denominam essa cultura de *cybercultura*, entre eles Lévy (1999), recentemente tem-se utilizado o termo *cultura digital* referindo-se à possibilidade de reelaboração do conhecimento em rede, onde há a possibilidade de todos tornarem-se autores e coautores na medida em que interferem nas produções veiculadas no meio digital, as reelaboram e publicam novamente (TORNAGHI, 2010). Seguindo

Altenfelder (2011) o termo cultura digital pode ser adequado por que tanto a mídia quanto a educação são processos e produtos sociais, ou seja, cultura produzida nas interações sociais e em consequência delas. Além disso, segundo a autora, o adjetivo digital é adequado ao momento, para destacar a importância dos meios digitais no contexto atual. Por este motivo, é tarefa da escola colocar a cultura digital em relação com as outras culturas.

Segundo alguns pressupostos teóricos, as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, são características da cultura digital denominada por Jenkins (2009) de *cultura da convergência*. Ao pensarmos em convergência, logo lembramos dos equipamentos como os celulares, por exemplo, que agora integram as funções de diversas mídias. No entanto, para o autor, mais do que um processo tecnológico que integre múltiplas funções dentro de um mesmo aparelho, a convergência representa uma transformação cultural que incentiva os consumidores a procurar novas informações fazendo conexões entre conteúdos dispersos de mídias. Ou seja, convergência diz respeito ao “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (p. 29). Ele afirma que a convergência representa mudança de paradigma, “um deslocamento de conteúdo de mídia específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elevada interdependência de sistemas de comunicação, múltiplos modos de acesso a conteúdos de mídia” (p. 325).

O surgimento desta nova cultura requer novas formas de inserção e participação. A esse novo movimento Jenkins (2006) denomina *cultura participativa*, para caracterizar o comportamento do consumidor contemporâneo de mídias. Isso significa que os jovens passam de consumidores (críticos ou não) para produtores e “participantes culturais” (2009, p. 343), reescrevendo as histórias que a cultura oferece. Ou seja, todos tornam-se produtores com uma participação mais ativa na cultura que é produzida e integram-se em redes e um sistema complexo de regras, criado para ser “dominado” de forma coletiva.

Ainda segundo Jenkins, isso requer que a escola promova formas de educação e *letramento midiático*<sup>31</sup> como um conjunto de competências

---

<sup>31</sup> Expressão em português para designar media literacy. Segundo Tufte e Christensen (2009), no contexto da Mídia-educação, literacy é uma metáfora que envolve tanto a aprendizagem dos códigos como seus usos sociais e poderia ser traduzido como literacia (que correspondente à

culturais e sociais que os jovens necessitam neste cenário, para garantir sua efetiva participação na contemporaneidade.

Fantin (2011) defende a necessidade do desenvolvimento das múltiplas linguagens, para além do domínio técnico e instrumental dos códigos dos meios, no sentido da consciência de “estar alfabetizado” nessas linguagens. Neste sentido, diversos autores tem discutido em torno do conceito de *media literacy* (Buckingham, 2005; Silverstone, 2005; Rivoltella, 2005, entre outros) ou literacia dos media (Reia-Baptista, 2005), alfabetización digital (Gutierrez Martín, 2008) ou digital literacy (Pérez-Tornero, 2004, Buckingham, 2005, Rivoltella, 2008), ou ainda outros termos utilizados para cada necessidade de “letramento” exigidas pelas mídias contemporâneas e suas linguagens, que envolvem as habilidades e competências para usar e interpretar as mídias. Diante de tantas possibilidades. Fantin (2008) sintetiza os diversos entendimentos através do conceito de *multiliteracies*, ou seja, outros tipos de representação da realidade que transcendem a escrita e envolvem as representações visuais, musicais, corporais, digitais e outras<sup>32</sup>.

Ligado a estes conceitos, destacamos o de *informational literacy*<sup>33</sup>, Rivoltella (2010)<sup>34</sup>, que diz respeito aos aspectos da seleção de informações na web, que pode ser definido como um conjunto de competências que, na sociedade da informação, indica a capacidade do sujeito de buscar, selecionar e certificar informações. É um conceito que diz respeito a uma competência, um saber de ação muito importante, pois o professor deixa de ser o agente transmissor do conhecimento para ajudar seus alunos a selecionar informações que chegam até mesmo

alfabetização) cujo uso é pouco corrente em português do Brasil. Sendo assim é utilizado o termo letramento que se aproxima das discussões já realizadas no Brasil sobre os usos sociais da escrita para além do domínio dos códigos (Soares, 2005) como pressupunha o termo alfabetização.

<sup>32</sup> A ideia da **Multiliteracy** (ou das Multiliteracies) nasce no âmbito do New London Group, na metade dos anos 1990. Este Grupo de pesquisa desenvolveu uma nova ideia de *Literacy* (conhecida como “New Literacy”) que vai além do aspecto técnico da aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita, pois acreditavam que fossem mais um problema de abordagem cultural. A *Multiliteracy* diz respeito a este âmbito teórico, pois na cultura da leitura e da escrita hoje fazem parte muitas linguagens que não são verbais, mas multimídia. O conceito foi definido por Cope & Kalantzis (2000) – observações do prof. Rivoltella (2011) na defesa do trabalho.

<sup>33</sup> A tradução literal poderia ser alfabetização ou letramento informacional. No espanhol ganhou a sigla ALFIN (alfabetización informacional), em Portugal é literaci, e os franceses falam em educação para a informação.

<sup>34</sup> Anotações pessoais do Seminário Métodos e Técnicas da pesquisa educativa em ambientes digitais, com o Prof. Pier Cesare Rivoltella e a Profa. Monica Fantin. UFSC, set. 2010.

quando não são procuradas e pressupõe uma abordagem crítica, ou seja, a ampliação do olhar para outras possibilidades.

Em direção semelhante, Perroti (2010) afirma que o domínio dos saberes informacionais demanda processos intelectuais complexos, dispositivos informacionais, mediações pedagógicas e a implementação de ações que implicam tanto o campo informacional como o educacional. Para isso sugere construir atitudes afirmativas e críticas face a informação, através do que denomina de *infoeducação*, para aproximar-se do conceito de informational literacy. Neste sentido, aponta como fundamentais os conceitos de apropriação e de protagonismo cultural, a ser desenvolvidos nos estudantes.

Diante desse desafio, a educação escolarizada deve preparar-se para atuar como agência mediadora nessa nova forma de lidar com a cultura participativa e com o conhecimento o que requer uma nova forma de organização do conhecimento veiculado na escola. Para Buckingham é através da Mídia-educação que podemos tornar o currículo escolar “relevante para a vida das crianças fora da escola e na sociedade mais ampla” (2005, p. 5).

### **1.3.2 Mídia-educação nas Cartas e Documentos**

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, como podemos definir Mídia-educação? É um campo de estudo, uma disciplina, é a relação da educação com as mídias?

A Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação<sup>35</sup> entende a Mídia-educação como um campo interdisciplinar em construção na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção da cidadania. Segundo Fantin (2011) seus objetivos são: contribuir para a formação de um sujeito crítico e criativo, usuário ativo e responsável no uso das mídias e tecnologias; democratizar oportunidades educacionais no sentido de interpretação, acesso e produção de saberes na cultura digital; educar para a cidadania instrumental e de pertencimento cultural; ampliar os repertórios culturais e desenvolvimento da capacidade comunicativa e expressiva com o uso

---

<sup>35</sup> Resultado das discussões realizadas na IV Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil e no I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, promovidos pelo Núcleo Infância Comunicação e Arte da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, nos dias 13 e 14/11 de 2006.

das múltiplas linguagens propiciadas pelas diferentes mídias.

A Mídia-educação também pode ser analisada em duas dimensões: educação utilizando a mídia como ferramenta (caráter instrumental) e como educação para as mídias, pensando-se em uma reflexão crítica e criadora do uso dos meios (como objeto de estudo) enfatiza Belloni (2005). Ainda segundo ela (2002) é dever da instituição escolar abordar essa dupla dimensão das mídias para uma “pedagogia renovada”, cuja apropriação é indispensável e parte integrante da formação para a cidadania. Para esta autora, a finalidade da educação é formar cidadãos competentes para a vida em sociedade, o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos a disposição desta sociedade. Cabe à Mídia-educação ou educação para as mídias realizar o estudo sobre os modos como a instituição escolar e os professores se apropriam das TIC e o uso educativo que se faz delas e embora este seja um campo de contornos pouco claros, sua necessidade e urgência é reconhecida por educadores e comunicadores. Ela destaca também que “mídia-educação não significa apenas promover o conhecimento **sobre** os meios (suas mensagens, suas virtudes e seus embustes), mas, sobretudo, buscar o conhecimento **dos** meios (isto é, da estética, das ‘regras da arte’ e dos aspectos operacionais) que irá permitir ao ser humano utilizá-los como meio de emancipação” (BELLONI, 2002 p. 36).

Tufte e Christensen definem Mídia-educação “como um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação” (2009, p.102). Neste sentido, a Mídia-educação estaria situada na fronteira entre os usos das mídias que crianças e adultos fazem em seu tempo livre e o uso que ocorre na escola; os autores destacam a importância de uma abordagem ampla que lhes possibilite se comunicar, buscar informação e usar diferentes mídias em diferentes contextos. Ainda segundo estes autores, o objetivo geral da Mídia-educação resume-se em: comunicação; busca de informação; percepção, análise e avaliação da produção profissional de mídia; produção, análise e avaliação da produção de mídia dos estudantes (idem, p. 104).

Por sua vez, Rivoltella destaca que qualquer intervenção mídia educativa não pode prescindir de dois aspectos: “estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta esta práxis” (RIVOLTELLA, 1997, p. 13, citado por Fantin 2006, p.37). E o autor complementa que a Mídia-educação pode ser entendida como “duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis - com objetivos,



metodologias e avaliação” (idem). Esta definição de Mídia-educação situa-se no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” (RIVOLTELLA, 2002, p. 37 citado por Fantin 2006 p. 69).

Neste sentido, “a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura num fazer educativo” e que “pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania” (FANTIN, 2006, p.37). Em síntese, a autora (2011) destaca que podemos entender a Mídia-educação em três dimensões: como um campo de conhecimento interdisciplinar na interseção das ciências da educação e comunicação, em construção; como disciplina curricular ou eixo transversal e também como prática social e cultural em diferentes contextos escolares e extra-escolares que signifiquem um trabalho de educação midiática.

Embora existam inúmeras discussões em torno das concepções e conceitos de Mídia-educação, no contexto dessa pesquisa ela será entendida numa “perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões de mundo” (RIVOLTELLA, 2002 p. 35 citado por Fantin 2006, p. 52).

Se a discussão conceitual sobre Mídia-educação é relativamente recente no Brasil, em alguns países da Europa e América do Norte ela já está bem mais consolidada. Essa questão da educação para os meios tem preocupado estudiosos, pesquisadores, professores e pais; logicamente, em diferentes proporções, todos reconhecem a importância das mídias na formação das crianças e jovens. Com vistas a nortear os rumos dessa relação, a UNESCO tem desempenhado papel fundamental ao lançar documentos que discutem a questão e propõem alguns rumos.

Em 1982, considerando o rápido desenvolvimento dos meios de comunicação e as implicações decorrentes deste processo para a educação, comunicadores e pesquisadores de 19 países participaram do Simpósio Internacional<sup>36</sup> que resultou na *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación*<sup>37</sup>. O documento já colocava, naquela época, que mais importante do que condenar ou aprovar a indiscutível importância dos meios de comunicação é preciso

---

<sup>36</sup> Realizado a convite do UNESCO, Grünwald, Alemanha, de 18 a 22 de janeiro de 1982.

<sup>37</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)>

reconhecer o fato de que estão consolidados e são instrumentos importantes na cultura contemporânea e que os sistemas educacionais devem assumir suas obrigações para com os cidadãos no sentido de promover uma compreensão crítica dos fenômenos de comunicação. A declaração reconhece que

la educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz si los padres, los maestros, el personal de los medios de comunicación y los responsables de las decisiones reconocen que todos ellos tienen un cometido que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de los auditores, los espectadores y los lectores (UNESCO, 1982, p.1).

Reforçar a integração dos sistemas de educação e comunicação é sem dúvida um passo importante para tornar o ensino mais eficaz, já que, lamentavelmente, a abordagem educativa para a mídia ainda é insuficiente, o que desencadeia um abismo entre a escola e o mundo real. A reunião de Grünwald “convocou” as autoridades e reconhecidos profissionais e pesquisadores da área para: organizar e apoiar programas de educação integrada com a mídia em todos os níveis de estudo. Os programas objetivam desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes que incentivassem uma consciência crítica nos usuários das mídias eletrônicas e impressa; envolver desde a análise dos conteúdos até as formas ativas de utilização e participação; desenvolver cursos de formação para os educadores (e outros mediadores) para melhorar o conhecimento e a compreensão dos meios de comunicação e familiarizá-los com métodos de ensino adequados à vivência que os estudantes já possuem; estimular atividades de pesquisa e desenvolvimento da educação para as mídias em diversas disciplinas; apoiar e reforçar as medidas tomadas ou previstas pela UNESCO, com vistas a promover o cooperação internacional no domínio da educação para a mídia.

No documento *Media Education A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*<sup>38</sup> publicado em 2006, constam cinco manuais que fornecem diretrizes no sentido de introduzir a Mídia-educação no currículo escolar e nas discussões da sociedade. O documento pretende que toda a sociedade, não somente os educadores, atuem frente às mídias, como produtores ou consumidores, na perspectiva de percebê-las não só

---

<sup>38</sup> Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf>>.

como instrumentos de comunicação, de veiculação de informação e transmissão de conhecimentos, mas para desenvolver uma consciência crítica e debater sobre seu papel na sociedade. Destaca também a importância cada vez maior da autonomia na aprendizagem ao longo da vida, porque “com a introdução das novas tecnologias digitais, torna-se necessário que cada cidadão pesquise, recupere e produza informação bem como possa se comunicar através das redes, com plena autonomia” (p.7)<sup>39</sup>.

No Brasil, os documentos mais recentes sobre Mídia-educação são a *Carta do Rio de Janeiro* de 2004<sup>40</sup>, elaborada na 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes e a *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação*, de 2007<sup>41</sup> elaborada na IV Jornada de debates sobre Mídia e Imaginário Infantil e no I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação realizado em novembro de 2006.

Na *Carta do Rio*, os profissionais das mídias decidiram envolver e articular governos, empresas de comunicação, comunicadores, anunciantes e publicitários, escolas e universidades, educadores e pesquisadores, organizações da sociedade civil, consumidores de mídia, famílias, entre outros, para garantir:

- estabelecimento de alianças mais amplas entre esses diversos atores;
- incorporação e disseminação das determinações da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente na regulamentação dos meios de comunicação de massa;
- formação continuada de profissionais de comunicação pelas instituições de ensino superior e empresas;
- formação de crianças e adolescentes para a recepção crítica e apropriação das técnicas de produção de mídia;
- representação autêntica de crianças e adolescentes na mídia, considerando-se diversidade cultural, social, étnica, de gênero, religiosa, entre outros, com atenção especial para pessoas com deficiência;
- ampliação da quantidade, qualidade e diversidade da mídia dirigida a crianças e adolescentes, respeitando-se as especificidades de suas fases de desenvolvimento;

---

<sup>39</sup> Tradução livre.

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/carta\\_do\\_rio.pdf](http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/carta_do_rio.pdf), acesso em 13/05/2011.

<sup>41</sup> Publicada no livro *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças* (Giraldello e Fantin, orgs., 2009).

- promoção da produção de mídia com crianças e adolescentes;
- financiamento público e privado para a produção de mídia para crianças e adolescentes;
- democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação;
- manutenção e fortalecimento dos sistemas públicos de comunicação.
- Os adolescentes, por sua vez defendem a articulação entre crianças, adolescentes e adultos em prol de uma mídia de qualidade a fim de obter:
  - garantia do controle da qualidade da mídia, a partir da criação, pela sociedade, de conselhos de ética e denúncia em todos os países para: definição de horários e/ou proibição de conteúdo erótico, violento ou que incite o uso de drogas lícitas e ilícitas; receber denúncias e sugestões do público sobre abusos cometidos e divulgar essas informações para a sociedade em geral; pressionar os anunciantes para que não financiem programas considerados de baixa qualidade pelas denúncias do público; conter uma comissão formada por crianças e adolescentes. Além disso, defendem a criação urgente de medidas e programas eficazes para evitar o acesso de crianças e adolescentes a conteúdos pornográficos na internet;
  - sensibilização dos comunicadores para oferecer melhor tratamento das notícias e informações que produzem sobre e para crianças e adolescentes, de forma que: evitem a difusão de estereótipos que associem crianças e adolescentes ao consumo e padrões alheios à sua realidade ou à criminalidade e à violência; não façam o uso constrangedor ou discriminatório de imagens de crianças e adolescentes;
  - introdução de espaços nas escolas para que as crianças e adolescentes possam ser preparados para receber, buscar e utilizar as informações de forma crítica e produtiva, incluindo atenção especial às crianças e adolescentes com deficiência física ou mental;
  - criação de meios de comunicação dirigidos especialmente para crianças e adolescentes, em que haja espaço para veiculação de programas regionais e produzidos pelas próprias crianças e adolescentes;
  - garantia de espaço para participação de crianças e adolescentes nas mídias já existentes, tanto produzindo quanto veiculando seus produtos;
  - criação de políticas de financiamento governamentais e privados para investimentos na produção de mídia por crianças e adolescentes;
  - concessão gratuita de canais de rádio e TV para escolas e organizações

que promovam a produção de mídia educativa para crianças e adolescentes, a partir da criação de estatutos que rejam o funcionamento destes veículos.

A *Carta de Florianópolis* elaborada no I Seminário de Pesquisa em Mídia-educação, na UFSC em 2006, considera as implicações educativas e defende a democratização do acesso aos canais de expressão pública, e a importância da mediação educativa, através da Mídia-educação na formação dos sujeitos como instrumento de defesa dos direitos civis e da cidadania. Tem como objetivos chamar a atenção para a importância: da Mídia-educação nas formações das crianças, jovens e adultos em espaços de educação formal e informal, na formação inicial e continuada de professores e dos profissionais da área de comunicação; da participação das crianças, jovens e adultos nos projetos de Mídia-educação; de fortalecer grupos de pesquisa neste campo e de servir como instrumento de articulação entre a teoria e as práticas no âmbito global. Apresenta como propostas:

- elaborar propostas teórico-metodológicas para inserção da Mídia-educação nos cursos de formação inicial e continuada;
- estimular a pesquisa acadêmica integrada às práticas educativas;
- propor cursos de extensão e pós graduação na área;
- estimular diferentes formas de inserção da Mídia-educação na escola e na comunidade;
- fortalecer as redes de observação das produções culturais de mídia para infância e juventude e as experiências escolares;
- estimular o mapeamento e a socialização das experiências e pesquisas realizadas (banco de dados e publicações);
- estimular a realização de Seminários e outros eventos relacionados ao campo;
- apoiar a criação e manutenção de espaços de exibição das produções das mídias;
- apoiar projetos de Mídia-educação que fortaleçam a diversidade e a relação escola-comunidade-cultura;
- estimular o intercâmbio entre educadores e profissionais da comunicação e da cultura.

Em 2007, retomando as discussões da declaração de Grünwald em relação a organizar as ações, a formação de professores, o incentivo à pesquisa e desenvolvimento da educação para as mídias e a cooperação mundial, foi criada a *Agenda Paris ou 12 Recomendações para a Mídia-*

*educação*<sup>42</sup>, que pode ser assim resumida:

Sobre o objetivo de **organizar as ações**:

**1ª recomendação:** adoção de uma definição inclusiva de Mídia-educação cujos objetivos seriam: dar acesso a todos os tipos de mídias, instrumentos potenciais para compreender a sociedade e participar na vida democrática; desenvolver as habilidades de análise crítica das mensagens a fim de reforçar as capacidades dos indivíduos autônomos e usuários ativos; incentivar a criatividade, produção e interatividade em diferentes áreas e meios de comunicação.

**2ª recomendação:** promoção da educação intercultural e compreensão das culturas locais em toda parte.

**3ª recomendação:** definição de competências básicas e de sistemas de avaliação a serem adquiridos transversal e interdisciplinarmente, especificados para cada nível do sistema escolar

Sobre o objetivo da formação de professores:

**4ª recomendação:** integração da Mídia-educação na formação inicial de professores incluindo as dimensões teóricas e habilidades práticas.

**5ª recomendação:** desenvolvimento de atividades pedagógicas e métodos adequados para utilização dos meios e que signifiquem evolução no papel do professor, maior participação dos alunos e aproximação com o contexto extra escolar.

**6ª recomendação:** necessidade de envolver todos os profissionais do sistema educativo: gestores do currículo, diretores de escola, dirigentes da educação e autoridades para que assumam as responsabilidades no desenvolvimento do processo.

**7ª recomendação:** mobilização de outras esferas da sociedade (associações, famílias e profissionais da mídia) para formação e desenvolvimento de atividades relacionadas à Mídia-educação, ao incentivo à produção e ao intercâmbio e difusão de boas práticas.

**8ª recomendação:** inserção da mídia no processo de educação ao longo da vida, onde se torna uma das principais fontes de informação e conhecimento para jovens e adultos e, para isso, há a necessidade de formação contínua e a auto-formação de adultos com o apoio da Sociedade Civil, Associações, ONGs e autoridades.

Quanto ao objetivo de incentivo à pesquisa e desenvolvimento da educação para as mídias:

---

<sup>42</sup> Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris, UNESCO, 21-22 June 2007. Disponível em [www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf](http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf).

**9ª recomendação:** necessidade de o ensino superior integrar a formação e a investigação, orientar e acompanhar as práticas empíricas com pesquisas: de investigação teórica; tecnológica (que inclui as diversas condições de transmissão, produção e utilização dos meios de comunicação); avaliativa das práticas de professores e alunos; pesquisa-ação, para mobilizar as partes interessadas, dar apoio às ações em curso e contribuir para a formação continuada de professores e educadores; investigações sobre o comportamento e o papel dos pais e outros interessados na Mídia-educação. A pesquisa em Mídia-educação tem caráter interdisciplinar (Ciências da Educação, Comunicação, Sociologia, etc) e deve ser desenvolvida em estreita ligação com os estudos sobre inovação pedagógica, sobre o papel das tecnologias na educação e formação, bem como com a cidadania, direitos humanos e desenvolvimento sustentável.

**10ª recomendação:** criação de redes de intercâmbio para compartilhamento de questões e resultados de pesquisa onde grupos temáticos de pesquisadores em nível regional, nacional e internacional possam discutir e elaborar propostas éticas sobre as mídias, a serem recomendadas mundialmente.

Quanto ao objetivo da questão da cooperação mundial:

**11ª primeira recomendação:** criação de bolsas internacionais para estímulo às boas práticas, para dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos, contemplar as diversidades concretas existentes e incentivar todos os tipos de cooperação. Atribui a responsabilidade a todos os órgãos regionais, nacionais e internacionais no sentido de apoiar iniciativas locais e globais e promover ações coordenadas. Recomenda também a criação de uma central internacional sobre Mídia-educação que permite recolher, traduzir e colocar à disposição de todos um corpo de dados sobre a educação para os meios. Criação de uma rede de atores-chave, ajudando a monitorar a comunidade científica em simpósios internacionais, com especialistas de alto nível a fim de avaliar as práticas atuais e atualizar as recomendações que devem ser informadas às autoridades de cada país; reuniões anuais de especialistas nacionais dos países envolvidos na educação para os meios, para partilhar, transferir e aumentar a produção de conhecimentos; festivais internacionais de produções midiáticas por jovens, eventualmente em relação com eventos nacionais, com prêmios específicos e a oportunidade de divulgação nos meios de comunicação.

**12ª recomendação:** necessidade de sensibilizar e mobilizar os políticos que são os responsáveis pela implementação de programas e

propostas educacionais referentes às mídias. Sugere que os organismos internacionais promovam: campanha internacional de sensibilização sobre a importância da mídia para a educação e a formação do cidadão do século XXI; reunião internacional de ministros para criar uma forte mobilização em favor da integração da Mídia-educação nas políticas de educação; envolvimento das redes, dos clubes e escolas e da UNESCO nas iniciativas de Mídia-educação, na criação de eventos e na criação de um festival de produções dos jovens; a criação de "educação para os meios" – Mídia-educação. Essas medidas farão com que não se perca de vista as realidades locais e o enriquecimento dos referenciais teóricos e das práticas nos meios educacionais de todo o mundo.

Em linhas gerais, o cenário do campo da Mídia-educação está posto. Mas ainda faltam políticas públicas, experiências, práticas e pesquisas que o consolidem na escola.

Os jovens da geração *multitasking*<sup>43</sup> (Rivoltella, 2006 e Jenkins, 2006), ou geração alt+tab<sup>44</sup> (Pretto, 2006, p. 24) estão além do consumo das mídias tornando-se produtores e isso traz novos desafios para a mídia-educação, entre eles o de saber como trabalhar na dimensão social as tecnologias tão individualizadas. Rivoltella (2008) afirma que na sociedade multitela<sup>45</sup>, a educação não pode deixar de ser uma Mídia-educação, em outras palavras, no futuro a Mídia-educação será a educação. Para tal, apostar na formação de professores/mídia-educadores é fundamental.

No campo teórico já se discute uma nova Mídia-educação ou *New Media Education* conforme Rivoltella (2006), frente ao advento das mídias digitais e as mudanças provocadas no consumo definidas pela mobilidade, portabilidade e personalização dos meios.

No entanto, enquanto isso, na escola, ainda nem se consegue promover uma integração adequada das mídias e tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem e muito menos consolidar a perspectiva inicial da Mídia-educação e, por isso, temos muito trabalho pela frente.

---

<sup>43</sup> Termo que se refere à capacidade de crianças e jovens de executarem várias tarefas ao mesmo tempo relacionadas às suas habilidades com as mídias digitais.

<sup>44</sup> Porque operam com lógicas temporais diferenciadas através de processamentos simultâneos (abrem diversas "janelas" simultaneamente).

<sup>45</sup> Conceito que explica as transformações na realidade atual com a presença das mídias que multiplicam a existências das telas, antes limitadas à TV e ao cinema, como o computador, consoles de videogames, telas de plasma que projetam imagens e/ou comerciais em lugares públicos, ipods, celulares, tablets, etc.



#### 1.4 ALGUMAS PESQUISAS SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, USO DAS MÍDIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Refletir sobre mudanças na educação implica percorrer caminhos já trilhados ou não. Algumas vezes, ao longo desta caminhada surge a necessidade de mudança de rumos, de trilhas, de novos mapas:

A vida das crianças de hoje, em toda a sua singularidade cultural, parece às vezes um matagal cheio de novos desafios, que não se pode atravessar seguindo apenas antigas estradas. Não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente, quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje. (FANTIN e GIRARDELLO, 2008, p. 8).

A busca por trilhas me levou a procurar produções existentes nos campos da educação e comunicação, sobretudo nos últimos cinco anos, para selecionar as discussões mais atuais que pudessem dialogar com minhas questões. Precisava saber o que já foi pesquisado e discutido sobre Mídia-educação, formação de professores, uso das mídias e práticas pedagógicas no Brasil, para que fosse possível uma identificação mais próxima de meu contexto de pesquisa. Iniciei por uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES, o que inclui as teses e dissertações da UFSC, depois nas reuniões da ANPED, principalmente dos grupos GT16 (Educação e Comunicação) e GT8 (formação de professores) e nas produções da INTERCOM, no GP Comunicação Educativa. Nesta busca encontrei “pegadas” que orientaram minha caminhada.

Como explicitamos na introdução, o foco e objeto inicial da pesquisa diziam respeito à questão da formação de professores, que aos poucos foi se delimitando na ênfase às representações e usos das mídias no espaço escolar e na prática pedagógica. Como a revisão de literatura dizia respeito às diversas pesquisas que tratavam dessas relações, neste momento destacaremos apenas as que consideramos diretamente relacionadas ao nosso objeto (as demais pesquisas consultadas estão disponíveis no apêndice A)

A pesquisa que inspirou e serve de base a este trabalho “*Uso dos meios e consumos culturais dos professores*” (Fantin, 2009; Fantin e Rivoltella, 2010a) investigou as formas de apropriações das mídias no

espaço escolar e no âmbito pessoal, contribuiu com a reflexão sobre o perfil profissional e sugeriu pistas para a formação de professores em Mídia-educação. Os instrumentos teórico-metodológicos e os dados obtidos na primeira fase da referida pesquisa ofereceram alguns elementos para construção e análise dos dados obtidos no contexto por mim pesquisado e serão descritos ao longo do trabalho.

Além desta, três outras pesquisas serviram de referência para meu trabalho porque também dizem respeito aos usos e consumos das mídias na educação e sua **inserção** nas práticas pedagógicas tendo em vista a perspectiva da Mídia-educação no contexto local.

A pesquisa *Mídia-educação no Contexto Escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis*, de Sílvio da Costa Pereira, realizada em 2008 no Mestrado em Educação da UFSC, mapeou atividades de Mídia-educação em escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis. O estudo foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu em um mapeamento geral que teve por objetivo identificar os trabalhos realizados e conhecer algumas de suas características, envolvendo 83 escolas das redes estadual, municipal e particular. Na segunda etapa foram escolhidas três escolas onde foi aprofundada a observação a respeito dos usos, dificuldades e soluções relacionados às atividades com, sobre e/ou através das mídias no ambiente escolar. A pesquisa trabalha com a perspectiva do uso (consumo), da análise crítica (leitura) e do uso como meio de expressão (produção). O autor sugere “a necessidade de uma formação teórico-prática dos professores, a partir de, entre outros elementos, as expectativas e usos que eles mesmos já possuem das mídias.” (PEREIRA, 2008, p. 13).

A pesquisa *Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola*, de Fernanda da Silva Lino, apresentada em 2010 no Mestrado em Educação da UFSC, investigou a prática pedagógica de professores em ambientes diferenciados de trabalho com as mídias na escola, verificando limites e possibilidades desta utilização. A autora destaca algumas iniciativas que caracterizam boas práticas no uso das mídias na escola porém, as considera isoladas e com pouca articulação entre os pares. Constatou também a importância da formação inicial e continuada como aspecto fundamental para promover práticas transformadoras. E também destaca: a dificuldade de manutenção dos equipamentos; as iniciativas não continuadas pela rotatividade dos professores contratados temporariamente; a pouca discussão promovida pelas escolas sobre o tema e as iniciativas insuficientes de formação pelo Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). Apesar de verificar a presença

considerável de tecnologias digitais na escola, a autora considera sua utilização limitada sobretudo ao caráter de ferramenta e/ou recurso, “transferindo velhas práticas para os meios digitais” (p.117).

A dissertação de Rafael da Cunha Lara, *Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das tic na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina*, apresentada em fevereiro de 2011 no programa de Mestrado em Educação da UDESC, traçou um panorama da utilização social e pedagógica das mídias por professores e alunos, em oito cursos de formação de professores das universidades públicas de Florianópolis. A pesquisa constatou que, apesar de haver políticas públicas do MEC para inserção das mídias e tecnologias nas escolas de ensino fundamental (sobretudo computadores com acesso à internet banda larga), as universidades, responsáveis pela formação dos futuros docentes dessas instituições, “ainda não desenvolveram políticas para incorporação das tecnologias em sua própria prática” (p.122). Constatou também diferenças entre esses usos pelos professores e estudantes, sobretudo no fato de os estudantes utilizarem mais as TIC no âmbito social, enquanto os professores utilizam mais no âmbito profissional. No âmbito acadêmico o uso é limitado e predominantemente instrumental nos dois casos. As constatações encontradas na pesquisa foram importantes por oferecerem dados concretos sobre a formação inicial em um contexto muito próximo, onde a maioria dos professores pesquisados no meu trabalho realizaram suas formações.

O artigo de Ezicléia Santos (2009) analisa como a questão da formação dos professores para uso das tecnologias digitais está sendo contemplada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16), entre 2000 a 2008. Como esta também era minha intenção, embora em períodos diferentes, pude comparar meus “achados” com os dela. Ela encontrou 26 trabalhos: 11 no GT8 e 15 no GT16 e os resultados demonstraram:

- o crescimento de pesquisas que focalizam essa temática em diferentes frentes
- uma formação inicial distante do uso de recursos tecnológicos
- uma formação continuada descontextualizada, apressada e centrada prioritariamente nas questões técnicas do computador/internet
- como produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação da prática docente e das pesquisas.

Além dessas pesquisas destacadas, nos demais trabalhos

consultados<sup>46</sup>, descritos no apêndice deste texto, emerge a indispensável formação para o uso dos meios na prática pedagógica, que precisa ser desenvolvida tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, principalmente se a intenção é ir além do caráter instrumental do uso. Destaca-se também a dificuldade de se encontrar um modelo de formação que contemple todos os aspectos envolvidos nesta questão. As pesquisas sugerem a necessidade de contextualização e envolvimento dos participantes na proposta de formação como um caminho viável para construir uma prática pedagógica inovadora.

Alguns aspectos recorrentes nos trabalhos analisados:

- apesar de diversos esforços das escolas na inserção das tecnologias os docentes ainda encontram dificuldades em utilizar as novas mídias na prática pedagógica por não dominarem metodologicamente as linguagens midiáticas, o que remete à questão da formação;
- a inclusão de novas tecnologias na escola evidencia certa resistência em “substituir” determinadas práticas escolares tradicionais;
- ainda são inúmeros os desafios para a construção por parte dos docentes de competências no uso das TIC como interface pedagógica;
- a necessidade de formação de professores e multiplicadores para além do caráter instrumental das TIC;
- a importância da reflexão sobre a prática docente;
- a implementação de políticas públicas que busquem a efetiva inserção das tecnologias digitais na escola, aliada à programas de formação docente;
- a discussão acerca da emergência de mudanças estruturais e curriculares nas instituições escolares com a introdução das tecnologias digitais e dos programas com uso de software livre;
- ainda há um longo caminho a percorrer para que a escola (como um todo) incorpore a Mídia-educação e desenvolva práticas afinadas entre a formação de professores e o contexto de mudanças.

Alguns trabalhos que desenvolveram propostas voltadas para a Mídia-educação (disponíveis no apêndice) concluíram que a formação continuada, com o uso das mídias interativas, contribuiu para que os

---

<sup>46</sup>Abranches (2004), Fadel (2005), Rosalen e Mazzill (2005), Cunha (2006), Gonçalves e Nunes (2006), Zanchetta (2006), Hack (2007), Ruaro (2007), Mafra (2007), Andrade (2007), Correia, Bonifácio e Nunes (2007), Silva (2007), Almeida, Andrelo e Polesel Filho (2008, 2009), Marcolla (2008), Tosta e Santos (2008), Melo (2009), Rodrigues (2009), Santos (2009), Soares (2009), Schnell (2009), Tonus e Vazquez (2009), Vosgerau (2009) e Lopes, Coutinho e Cavicchioli (2010).

professores se apropriassem técnica e pedagogicamente das TIC (Laurentino, 2005; Santos Silva, 2006; Santos, 2007; Mendes, 2008; Bianchi, 2009). Nesses casos houve a intenção de integrá-las às suas práticas educativas, de maneira colaborativa, crítica e criativa, repensando sua prática com novas ideias, a partir do desenvolvimento de outras habilidades. Apontam também que no início da formação, os professores concebiam a mídia apenas como instrumentalidade, ampliando sua compreensão ao longo do curso para o entendimento da mesma como objeto de estudo em seu contexto produtivo (produção midiática na escola). As ações colaborativas em Mídia-educação também levaram os professores ao desenvolvimento de atitudes mais autônomas e reflexivas em relação ao seu aprendizado e a estabelecer relações dialógicas com os alunos e agentes da escola.

### 1.5 PERFIL E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR MÍDIA-EDUCADOR

Ao analisar o perfil profissional dos professores em relação às mídias, Fantin e Rivoltella (2010a) destacam quatro categorias: *não usuário, iniciante, praticante e pioneiro*. Muitas vezes os professores se enquadram em mais de uma categoria conforme a mídia utilizada e o trabalho desenvolvido, como por exemplo: pode ser *não usuário* em uma determinada tecnologia, mas ter um uso consolidado como *praticante* em outra.

Ao buscar um diálogo com a referida pesquisa, no contexto de nossa investigação no Colégio Maria Luiza de Melo constatamos que:

A categoria *não usuário* identifica tanto os profissionais que não usam as mídias e tecnologias porque não sabem usá-las como aqueles resistentes e mescla-se com a dos *iniciantes* (uso limitado ao âmbito pessoal). Nesta pesquisa foi possível perceber que alguns professores na sua vida diária tem acesso e utilizam as mídias e suas tecnologias, possuem computador, acessam a internet, utilizam caixas eletrônicas, possuem e utilizam aparelhos eletrônicos, consomem mídias como televisão, DVDs, cinema, etc. porém não fazem o mesmo uso na escola. Em seu trabalho pedagógico, as mídias não são utilizadas ou o uso é muito restrito (uso raro de um aparelho de som ou de um filme). Parte deles não utiliza porque não teve oportunidade ou tempo de aprender e outra não utiliza porque não quer. Uma professora declarou na entrevista:

*deixa essa coisa das mídias e tecnologias para os mais novos*<sup>47</sup>. No entanto, essa mesma professora utiliza bastante a videoteca para exibição de filmes didáticos, como se não fosse mídia. Este grupo é o mais difícil de ser atingido devido à sua resistência, que tem mais a ver com suas concepções de ensino-aprendizagem do que com outros aspectos como “saber usar”, disponibilidade de recursos, etc. Neste sentido podem ser considerados não usuários (no sentido de não usar por não querer aprender, sobretudo na escola) e também podem ser incluídos na categoria iniciante.

Os *praticantes* são aqueles que utilizam as mídias em sua prática pedagógica, como ferramentas didáticas para aumentar a motivação ou simplesmente como recursos áudio-visuais. No entanto, percebe-se a intenção de mudança, de sair da rotina, uma vez que o uso da tecnologia está consolidado em sua vida pessoal; apenas não conhecem todas as possibilidades de utilização pedagógica das mídias para além da ferramenta. Não podemos considerar esta forma de utilização como errada, ou como mau uso e sim, como um uso limitado a uma das possibilidades de trabalho com as mídias. Este grupo faz uma grande e frequente utilização das mídias e espaços disponíveis na escola e representa a maioria dos pesquisados em nossa investigação. É um grupo que precisa ser estimulado a descobrir novas possibilidades, uma vez que há predisposição de sua parte. Se sua formação inicial foi deficitária, de certa forma procuram por si mesmos supri-la. Talvez lhes falte aprofundamento teórico e momentos de reflexão sobre sua prática, o que pode ser suprido com formações continuadas adequadas.

Já os *pioneiros* tem as mídias integradas e incorporadas ao seu cotidiano, tanto pessoal como profissionalmente. Seu uso vai além do meramente instrumental e sua relação com as mídias é bastante tranquila, fazendo na escola um uso “naturalizado”, por já terem incorporadas as mídias ao seu cotidiano. A ênfase de seu trabalho não está nas mídias em si, mas no processo que desencadeiam.

Estes professores propõem o uso, a reflexão crítica, a criação e produção com as mídias e na escola pesquisada este grupo ainda é minoria. São importantes aliados no processo de renovação das práticas pedagógicas e podem servir de estímulo aos colegas dos outros grupos, desde que se propiciem momentos de socialização e troca de experiências.

---

<sup>47</sup> Esta será a fonte utilizada para as falas dos professores.

Considerando a discussão realizada ao longo deste estudo, sobre o que constitui estes profissionais de uma ou outra forma, pensando na formação inicial e continuada, nas competências e perfil, não conseguimos encontrar uma resposta clara. Há evidências que nos fazem acreditar naquilo que Schön (2000) denomina de “talento artístico profissional”. Com esta expressão ele quer se referir ao tipo de competência demonstrado pelos profissionais em determinadas situações de sua prática que são únicas, incertas e conflituosas e que diz respeito ao conhecimento tácito (aquele que o sujeito tem e às vezes nem consegue descrever).

Esta parece ser uma característica dos profissionais pioneiros que os difere de outros grupos: além de possuir o “talento” (e neste caso também podemos dizer competências) eles estão constantemente em busca de novas soluções, de ampliar seu repertório, de melhorar suas práticas. E, neste caso, a motivação é muito mais pessoal do que determinada por qualquer tipo de formação que se possa promover.

A identificação destes perfis é muito importante, pois considerando os diferentes aspectos envolvidos na desejável mudança dos sistemas educativos, urge que se pense sobre os perfis como “identidades cambiantes” (Hall, 2006)<sup>48</sup> nesse processo. Se antes os professores podiam ter um cabedal de “competências”<sup>49</sup> mais ou menos estável e permanente para dar conta das exigências de “ensinar”, hoje a educação escolar requer que se desenvolvam habilidades que antes eram privilégios de especialistas (em comunicação, por exemplo). Muito mais do que ministrar aulas, é necessário organizar o processo de ensino-aprendizagem em uma gama de situações e procedimentos de aprendizagem que envolva a diversidade de sujeitos envolvidos no processo e as condições efetivas de trabalho.

Na verdade, a necessidade de atualização e de novas (e outras) habilidades, saberes, competências,<sup>50</sup> se deve muito mais a uma nova

---

<sup>48</sup> Na perspectiva proposta pelo autor, o sujeito pós moderno não possui mais **uma** identidade e sim **identidades** culturais abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, em transição entre diferentes posições resultantes de diferentes tradições culturais e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais sobretudo atualmente, num mundo globalizado. Hall entende que a formação de novas identidades se dá por meio da intersecção e negociação das novas culturas, não pela simples assimilação delas, ou pela perda das identidades originais, mas como resultado de várias histórias e culturas.

<sup>49</sup> Neste caso designando o conjunto de saberes e conhecimentos necessários à sua prática profissional.

<sup>50</sup> Aqui designando a capacidade de mobilizar e colocar em ação os recursos disponíveis, sejam eles conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, tecnológicas, etc.

visão de educação do que propriamente às novas tecnologias. Para estas bastaria aprender a utilizá-las instrumentalmente como fizemos ao longo do tempo, passando do manuscrito à máquina de escrever, do mimeógrafo às copiadoras, ao computador e assim por diante. Apenas o fato de termos aprendido a usar novas tecnologias não fez com que mudássemos nossas concepções sobre educação. As concepções e práticas vem sofrendo transformação à medida que se constata sua ineficácia frente às demandas educativas atuais e, com isso, se buscam alternativas mais eficazes. Isso significa reconhecer que os professores possuem saberes que não se resumem aos conteúdos a serem ensinados, que lhes permitem agir com relativa competência frente a determinado conjunto de situações, mas que precisam ser atualizados pelas mudanças ocorridas na profissão e pelas novas situações que surgem, e para as quais eles não estão preparados.

A discussão sobre a necessidade de um novo perfil profissional se torna ainda mais controversa quando falamos em Mídia-educação. Sendo um campo de saber em construção, “ há que pensar no perfil profissional do mídia-educador para situar os horizontes de seu trabalho e suas competências a serem desenvolvidas” (FANTIN, 2006, p. 88) em relação aos requisitos necessários à sua formação. Ela aponta que, segundo Rivoltella (2005) o mídia educador é o profissional que deve atuar em duas frentes: criticamente, mobilizando as competências necessárias para uma integração consciente da esfera midiática (decodificação crítica da mensagem, avaliação dos produtos, análise das dimensões econômicas, políticas e culturais, etc.) e como formador multimídia, atuando no plano tecnológico (uso dos meios como suporte de aprendizagens, produção de mídias, planejamento e gestão do ambiente didático *on line*). Ou seja, o mídia-educador é um papel profissional que precisa saber trabalhar com os meios e as novas tecnologias na escola e fora dela.

Tal ideia se aproxima do que Geneviève Jacquinet, pesquisadora francesa, denomina por *educunicador*<sup>51</sup>, que não seria o especialista em educação para as mídias e sim o profissional necessário para nosso tempo, o professor que tenha condições de incorporar à sua prática os saberes necessários relativos às mídias, ou seja, “o professor do séc XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas” (1998, p. 1). Neste sentido, a Mídia-educação constitui-se em patrimônio de cada educador.

Essa concepção difere da ideia de Ismar Soares (1999), que

---

<sup>51</sup> Ver também: o que é um educunicador? Geneviève Jacquinet. In: <http://www.usp.br/nce/aeeducunicacao/saibamais/textos/> acesso em 15/06/10.



defende que o *educador* seja o profissional oriundo da comunicação, para atuar na educação. Ou seja, um profissional que conheça tanto a educação quanto a comunicação e que atue na escola como um especialista, uma espécie de consultor/assessor para professores e alunos nas questões relacionadas à comunicação midiática e sua relação com a educação.

Belloni (2002) aborda esta polêmica admitindo que os desafios colocados pelos novos meios requerem papéis e funções radicalmente novos que os educadores devem partilhar com profissionais de outras áreas (comunicadores, artistas, informáticos, técnicos, etc.) e chega a apontar o que denomina de professor coletivo (Belloni, 1999a), ou seja, uma equipe de professores para dar conta do aluno autônomo do séc. XXI. No entanto, afirma que se deve evitar a segmentação do campo da Mídia-educação em disciplinas e funções e buscar uma formação integrada e integradora que prepare educadores e comunicadores para suas novas funções que surgem da convergência dos dois campos, educação e comunicação. Sua ideia contrapõe-se ao *educador* como especialista formado no campo da comunicação para atuar na educação, de Soares e aproxima-se do educador como o professor capaz de utilizar as tecnologias no cotidiano, de Jacquinet. A autora propõe que ao mesmo tempo em que a escola esteja aberta para as mídias, a comunicação volte-se para objetivos realmente educativos e que as formações contemplem uma maior sintonia com as linguagens presentes nas mídias para os professores e uma maior sintonia com as funções educacionais das mídias e suas responsabilidades sociais para os comunicadores.

No contexto desta pesquisa, defendemos tanto a necessidade de um profissional com as características descritas por Rivoltella, como a perspectiva de Jacquinet (compartilhada por Belloni), ou seja, que todos os professores tenham uma formação que lhes possibilite adquirir o “patrimônio da Mídia-educação”, como o próprio autor destaca. Em uma sociedade da comunicação e da informação as competências comunicativas são fundamentais a todos os educadores, o que os torna “edu-comunicadores” no sentido proposto por Jacquinet.

Considerando a realidade das escolas públicas em geral e em particular as especificidades do contexto desta pesquisa, seria muito difícil contarmos com um profissional “especialista em mídias” que fosse responsável pelo trabalho de Mídia-educação, por uma série de fatores, inclusive econômicos. Além disso, esse especialista não daria conta de resolver as questões abordadas ao longo deste trabalho, uma vez que elas

acontecem no centro do processo educativo, sob a responsabilidade do professor que o conduz, de maneira particular em cada situação de ensino, e a esse professor cabe a responsabilidade pelas mudanças necessárias. Havendo a figura de um especialista, certamente o professor procuraria se eximir desta responsabilidade, semelhante ao que acontece com outros especialistas como os Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares que assumem funções que poderiam ser realizadas pelo professor no ato educativo (como por exemplo, a questão disciplinar, as questões de sexualidade, de relacionamento, etc.). Lembramos aqui dos PCN<sup>52</sup>, que sugerem algumas diretrizes de temas transversais que devem ser trabalhados por todas as disciplinas e que quase ninguém assume para si porque não considera conteúdo de sua disciplina. Talvez acontecesse de forma semelhante com a Mídia-educação, que seria conteúdo do mídia-educador e com isso desobrigaria os demais professores de trabalhar com o tema.

Diante dessa problemática, pensamos no professor de sala de aula com o perfil de mídia-educador, que usa e pensa sobre os meios, que tem uma leitura crítica em relação a eles e a capacidade de expressar-se criativamente a respeito das mídias. Sabendo da complexidade do trabalho do mídia-educador focalizamos o olhar no perfil de professor/mídia-educador necessário ao contexto escolar observado: o que será preciso desenvolver nos professores para que se tonem professores/mídia-educadores?

No texto *L'identik professionale del media educator*, Rivoltella discute o perfil e a identidade do mídia-educador e afirma que ser um mídia-educador não é só uma questão de opção e sim uma “identidade educativa” (2001, p.25). O autor aponta a necessidade de se constituir o perfil do professor/mídia-educador que envolve as seguintes competências: análise de texto e de consumo; metodologias para a leitura dos contextos; competências para o planejamento da intervenção formativa; técnicas para a gestão da aula e dos grupos; competências de tutoria e avaliação e conhecimento das linguagens e dos processos dos meios.

Rivoltella enfatiza ainda que em um tempo em que os processos educativos passam inevitavelmente através das mídias, não é possível que um professor não conheça sobre as mídias e suas linguagens. Neste sentido, o mídia-educador é pensado não como um novo profissional e sim como um estágio evolutivo do professor e do educador (idem, p. 26).

---

<sup>52</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por esse argumento é que enfatizamos a dimensão de mídia-educador no papel do professor.

Neste contexto, desenvolver um perfil profissional tão complexo como o que discutimos ao longo do texto, não é tarefa fácil. Antes mesmo de pensarmos em um professor/ mídia-educador já temos clareza de que

as sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. (BELLONI, 2005 p. 22).

A escola não foge à regra. Todas essas exigências se fazem necessárias ao professor atual. Os maiores questionamentos dizem respeito à formação necessária a esse perfil profissional: Quem vai formar esse indivíduo? Que competências são necessárias ao professor do século XXI? Que tipo de formação seria necessária?

Ao considerar a complexidade que envolve o conceito de competências, discutido por diversos autores e suas respectivas denominações, encontramos as *competências* em Perrenoud (2000) e Sacristán (2009), as *attitudes* em Libâneo (2001), os *saberes* em Freire (1996) e Morin (2001) e os *recursos* em Moretto (2002). Neste trabalho o conceito de competência é entendido como “saber de ação” (Rivoltella, 2010). Na direção do que propôs Perrenoud (2000), competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Quando situa a importância do desenvolvimento de competências na constituição do perfil do mídia-educador, Rivoltella propõe um “quadro de referências das competências dos educadores” sobre o uso das TIC na prática escolar, resumidas por Fantin (2006, p.91): No **nível organizativo**, a clareza do “que fazer” na divisão de tarefas entre os professores das disciplinas, coordenadores, assessores, técnicos e especialistas; **no nível didático**, avaliar o que deve ser solicitado a todos os professores independente da disciplina e em cada especificidade disciplinar e **no nível de diálogo com o território**, a partir da ótica de um sistema formativo integrado, compreender o que compete a escola e o que compete a outras instâncias educativas como museus, bibliotecas, etc.

Ao destacar a questão das competências na perspectiva da Mídia-

educação, Rivoltella (2005) busca encontrar uma definição de competência que extrapole a visão definida e fechada de paradigma, trazendo a contribuição de Colasanto para definir três dimensões constitutivas das competências, assim colocadas pelo autor: **a dimensão objetiva** individualiza a natureza de saber fazer (parte observável); **a dimensão intersubjetiva** relacionada à capacidade de trabalho colaborativo na perspectiva da inteligência relacional de Gardner e **a dimensão subjetiva**, dividida em cognitiva (o saber da perspectiva idealista), volitiva (as motivações que impulsionam a atualização do saber para modificar as coisas) e a afetiva (inteligência emocional de Goleman).

Para o autor uma das tarefas da Mídia-educação é transformar a autonomia de uso em competência porque “não é a mesma coisa saber navegar na internet e saber o que estamos fazendo quando navegamos na Internet” (p. 11). Neste sentido, ele destaca o conceito de *metacompetências*, ou seja, “o saber do saber”, e aponta três linhas de atuação para a Mídia-educação: explicitar e problematizar as competências tácitas (as que a pessoa nem sabe que possui); desenvolver a capacidade de reflexão (para obter um controle sobre os processos) e possuir a competência das competências (mobilizar os conhecimentos que produzem consciência).

Neste quadro, pensar a formação profissional dos professores em termos de competências, na perspectiva de exercer o papel de mídia-educador, vai além dos saberes e conhecimentos específicos de cada área necessários à prática pedagógica e parece ser uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico frente às demandas dos dias de hoje. Dessa forma, a Mídia-educação deixa de ser uma bagagem teórica de poucos para tornar-se “um saber e uma competência distribuída entre todos” (RIVOLTELLA, 2001. p.26).

Não se trata de mais um acúmulo de funções para o já tão sobrecarregado professor na escola atual, afinal dele se espera muito mais do que a socialização do conhecimento científico. A sociedade em geral e as famílias em particular, têm atribuído à educação escolar e consequentemente ao professor, a responsabilidade pela formação básica como a educação em valores por exemplo. Muitas atribuições que antes eram responsabilidade familiar hoje não são mais, entre outros fatores, por certa ausência dos pais no cotidiano familiar de seus filhos. Essa é uma das maiores “queixas” dos professores que se sentem sobrecarregados de trabalho e “temas” para abordar em suas práticas.

No entanto, assumir o papel de um professor/mídia-educador é um pressuposto necessário ao professor na atualidade. Não é mais possível

pensarmos em um professor desconectado das tecnologias no processo pedagógico nem se justifica mais a dicotomia uso pessoal x uso profissional das mídias. Sendo assim, não se criaria um “novo perfil”, e sim novas competências profissionais. E isso pode ser feito através de formações que promovam tal qualificação sem a conotação de mais um “fardo” a carregar.

Para tal, elencamos algumas competências mínimas apontadas pelo grupo de estudos *Pesquisa e formação em Mídia-educação* (2010)<sup>53</sup> para que o professor exerça também seu papel de mídia-educador, que foram apresentadas no III Seminário de Pesquisa em Mídia-educação:

- analisar o contexto (ambiente, estrutura e cultura organizativa);
- conhecer e possuir métodos de análise e de pesquisa (observação, questionário, entrevista, grupo focal);
- conhecer as mídias: linguagens, processos, lógicas de produção/consumo;
- trabalhar na perspectiva das múltiplas linguagens
- saber usar e operar com qualidade as mídias e as TIC;
- analisar textos diversos: abordagem alfabética, crítica-reflexiva, ideológica;
- analisar as formas de consumo midiático: significado, texto e contexto, mensagem e mediação;
- planejar a intervenção formativa: viabilidade, planejamento, organização didática e avaliação;
- trabalhar em grupo com coordenação, orientação e tutoria;
- aprender e ensinar *on line*: usar crítica e criativamente as ferramentas da Web 2.0, as redes sociais e plataformas comunicativas;
- saber expressar e registrar com uso de diversas mídias.

Além dessas competências, destacamos aquelas apontadas por Masetto (2009, p.13), que consideramos fundamentais para um professor que se propõe a trabalhar *com, sobre e através* dos meios. Segundo o autor o professor deve ter a capacidade de:

- a) interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida: buscar alternativas de trabalho de acordo com as possibilidades oferecidas pela instituição e ir além delas;
- b) buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos,

---

<sup>53</sup> Esse grupo (do qual fiz parte) configurou a terceira etapa da pesquisa, UMCC (Fantin, 2009), e foi constituído por professores, representantes do Núcleo de Tecnologias Municipal (NTM) de Florianópolis e pesquisadores. As reflexões e discussões realizadas pelo grupo foram apresentadas no III Seminário de pesquisa em Mídia-educação, na UFSC em setembro de 2010.

- tanto dentro como fora do contexto escolar: formação continuada;
- c) enfrentar os conflitos e demandas atuais;
  - d) interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências;
  - e) inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho,
  - f) relacionar-se com outras áreas de atuação.

Neste quadro, no processo de multimediatização, ou seja, a integração do sistema clássico das mídias com as telecomunicações da informática (a digitalização das informações), Tornero (2007) destaca a necessidade de uma *competência hipermídia*. Essa competência envolve a capacidade de manipulação das múltiplas linguagens convergentes e a habilidade para a autogestão na comunicação construída pelas redes telemáticas multimídia. É tarefa da educação atual integrar esse novo conceito de competências em suas práticas e teorias através de uma nova alfabetização, para os novos meios e suas linguagens.

Assim, além de todas as competências mencionadas, as quais consideramos fundamentais para um trabalho mídia-educativo, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de atitude e habilidades de pesquisa, que são fundamentais no processo de formação do professor/mídia-educador.

## 1.6 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ MÍDIA-EDUCADOR

A necessidade da formação de professores na perspectiva da Mídia-educação é um consenso entre os pesquisadores desse campo de estudos e foi comprovada nas pesquisas e trabalhos que embasaram esta pesquisa, mencionados anteriormente. É fundamental acompanhar as mudanças efetuadas pela evolução tecnológica que cria novas possibilidades e espaços educativos como a comunicação em rede, as linguagens icônicas, hipertextos, multimídia e inteligência artificial. Essas mudanças vertiginosas, quase que diárias, exigem que se aprenda a aprender e, mais do que isso, que se aprenda a desaprender e a reformular as concepções enraizadas nas práticas educativas, o que obriga a escola e os professores a buscar saídas frente ao desafio. Para enfrentar as exigências educativas da atualidade

(...) o professor precisa aprender a utilizar os diversos tipos de mídia e aprender seus diferentes modos de ensinar, expressar, informar, persuadir e divertir. Isso exige uma formação de professores que lide com a expressão e a criação não só a partir do conhecimento científico, mas também da

recuperação de suas vivências (FANTIN, 2008. p. 69).

Essas novas relações com o saber que as TIC propiciam, principalmente com a cultura digital, potencializam a articulação da escola com outros espaços produtores do conhecimento e provocam mudanças substanciais em seu interior. Essas mudanças apontam para a criação de um espaço complexo, aberto e flexível, no qual o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa se desenvolvem em um processo colaborativo com trocas recíprocas, respeito mútuo e liberdade responsável.

Para Libâneo (2004), a escola precisa deixar de ser apenas uma agência transmissora de informação e assumir-se como um lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Além dele, a preocupação com os novos papéis da escola na educação dos novos tempos tem ocupado vários estudiosos que refletem sobre as características necessárias para uma nova educação (Behrens, 2005; Moran, 2000; Orofino, 2005, Belloni, 2005, entre tantos outros) ou “novas educações” (Pretto, 2006; Bonilla e Assis, 2005).

O desafio da escola frente à modernidade, para Gadotti (2006), está em superar a visão conteudista e preparar aos jovens, ensinando-os a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. Acrescentamos a estes aspectos a capacidade de selecionar as informações e saber como utilizá-las, a responsabilidade no uso dos meios e das possibilidades oferecidas pela tecnologia, principalmente a produção responsável com as ferramentas da Web 2.0.

Ao admitirmos que vivemos numa sociedade do conhecimento, necessitamos um conhecimento que interprete, elabore e critique a informação, enfatiza Libâneo (2000). O autor acredita que os professores que não desenvolvem habilidades de pensar e argumentar, não conseguem desenvolver isso em seus alunos. Essas habilidades são imprescindíveis para o professor que não as tem, mas precisa aprender a desenvolvê-las e aí está o verdadeiro papel dos cursos de formação.

Compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola, bem como criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as formas de linguagem das mídias, são desafios para a educação atual. Diante disso

emerge a necessidade de se (re)pensar a formação dos professores.

Para tal é preciso conhecer as representações dos professores, suas concepções teóricas e suas práticas. Reconhecer a existência dos saberes docentes como “conhecimento sobre o ensino que permite ao professor realizar ações significativas sobre os alunos”, pode promover um desenvolvimento profissional construído através de suas experiências com a formação inicial, trabalhos paralelos, reformas curriculares vivenciadas, atualizações ou capacitação, etc. Gómez (1995) retoma a ideia do professor como profissional reflexivo, defendida por Schön e afirma que precisam ser repensadas as formações existentes que tem como base a racionalidade técnica e científica. Devem partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Isso requer uma formação onde o professor tenha a

oportunidade de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades, estabelecer conexões entre essas tecnologias em atividades nas quais ele atua como formador, refletir com o grupo em formação sobre as possibilidades das atividades realizadas com aprendizes e buscar teorias que favoreçam a compreensão dessa nova prática pedagógica (ALMEIDA, 2003, p. 14).

Portanto, é fundamental propiciar ao professor uma formação continuada em serviço, de forma que ele possa identificar e analisar problemáticas envolvidas em sua atuação, bem como encontrar alternativas para superá-las tendo como base novos paradigmas e metodologias que lhe permitam transformar o seu fazer profissional.

A esse respeito, Bonilla afirma que

as tecnologias são tão importantes no processo de formação de professores, quanto a língua materna, as metodologias, a psicologia, a sociologia, e todas as demais áreas que compõem o currículo de uma licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou de um curso de formação continuada (2005, p. 203).



Considerando que as mídias possibilitam um processo interativo e permanente, com vistas a pensar o espaço educativo e compreendê-lo de diferentes formas, uma formação para Mídia-educação pressupõe “desenvolver as estratégias adequadas de *educação para os media* que permitam aos cidadãos saber reconhecer as suas dimensões pedagógicas e adquirir as competências necessárias ao seu entendimento” (REIA-BATISTA, 2005, p.159).

O grande desafio da educação do novo milênio, para Baccega (1998), reside em promover a “alfabetização tecnológica audiovisual” necessária para a sobrevivência na sociedade da informação, em um momento em que as mídias de massa desempenham um papel crucial na formação dos indivíduos. Hoje, mais de uma década depois, em tempos de Web 2.0 e da cultura digital, os desafios são na perspectiva das *multiliteracies*, como discutido anteriormente. E como pode um professor desenvolver essas “alfabetizações” nos alunos quando ele próprio não as têm consolidadas?

Para dar conta de todos esses desafios o professor precisa ter uma complementação na sua formação inicial que certamente não contemplou todos estes aspectos e as propostas de formação continuada precisam ser repensadas. A maioria das iniciativas das políticas públicas, inclusive as propostas pela UNESCO, dizem respeito à formação para uso das TIC. Esse tipo de formação é importante mas não é suficiente pois uma formação para Mídia-educação vai além do caráter instrumental.

Pensando no papel ao qual a escola precisa assumir frente aos desafios contemporâneos e a consequente necessidade de rever os programas de formação é que urge a necessidade de programas de formação continuada em Mídia-educação. Nessa perspectiva, a formação dos professores deve ser um processo contínuo e que possibilite a transformação de seu fazer profissional e a reelaboração dos saberes que utilizam, construindo na escola um espaço de trabalho, de pesquisa, de ação e formação.

Buscando pensar alternativas viáveis de formação de professores, o grupo de estudos *Pesquisa e formação em Mídia-educação* (2010) aponta algumas necessidades em termos de formação para um trabalho educativo com as mídias:

- disciplinas específicas para trabalhar as questões da Mídia-Educação e as competências digitais dos professores na formação inicial (sobretudo nos cursos de licenciatura);
- oferta de formação permanente em diversas modalidades com

formações centralizadas e descentralizadas, conforme a necessidade do tema e do contexto (formação continuada);

- formação vinculada ao exercício e/ou atividade e experiência prática;
- convergência das mídias: realização e socialização de projetos educacionais;
- oficinas ou mini-oficinas por grupos de interesse;
- alunos como formadores e professores como mediadores;
- políticas públicas de formação para as mídias;
- inserção curricular da Mídia-educação no ensino fundamental.

É evidente que tais propostas dizem respeito à especificidade do contexto pesquisado mas também podem dialogar com outras realidades. No caso de São José, fica difícil, porque nem dispõe de um NTM. A quem caberia pensar essas questões então?

Defendemos uma mescla de modalidades de formação: algumas promovidas pelo poder público em que a abrangência seja mais ampla e diga respeito às necessidades coletivas da rede de ensino e outras em que cada escola tenha a liberdade de planejar suas formações de acordo com suas especificidades e necessidades. Nesse caso, os gestores municipais devem prover os recursos necessários para isso (financeiros, profissionais e tecnológicos). Dessa forma a escola não fica fechada em si mesma, nas questões mais imediatas apenas; há troca com as outras escolas, mas também tem contempladas as suas necessidades específicas.

Considerando os limites entre o que deve ser uma proposta significativa de formação e as possibilidades concretas de sua efetivação, que vão desde a vontade política dos gestores e as políticas públicas até o interesse pessoal, reafirmamos a importância da contextualização das propostas. No caso deste estudo, por exemplo, foi unânime por parte dos professores o reconhecimento de que necessitam de formação. Na verdade, no questionário aplicado, apenas uma professora disse que não há necessidade de formação. Durante o grupo focal um dos professores questionou: temos disponibilizado espaço para o professor aprender? Esse questionamento nos remete a uma das possibilidades de formação na escola, que envolve tanto a oferta de formação continuada quanto o compromisso dos professores em participar e qualificar sua atuação. Somente 35,7% dos professores que responderam ao questionário relataram já terem feito algum curso para o uso dos meios. Esta é uma constatação interessante porque, de certa forma, vai contra a tendência da auto-didaxia enfatizada pelas TIC.

Ao mesmo tempo em que certos professores resistem à necessidade de formação e atualização, não estão conseguindo responder aos desafios atuais com os conhecimentos adquiridos em sua formação

inicial, pois seu cabedal teórico e seu capital cultural são insuficientes. O repertório inerente à sua prática como professor é insuficiente para lidar com a multiplicidade. Mais especificamente, em relação às mídias, sua formação inicial foi insuficiente, conforme comprovou Lara (2011) em sua pesquisa. Por isso, reiteramos que precisamos insistir e oferecer formação, para quebrar os tabus e resistências e multiplicarmos os efeitos positivos.

Frequentemente a atuação dos professores é alvo de cobrança e de críticas. Eu mesma, antes da realização da pesquisa, fazia um julgamento de valor sobre o uso, não uso e mau uso das mídias e suas tecnologias. No entanto, após inúmeras discussões e reflexões neste sentido, originadas no decorrer do estudo, percebo que não se trata de julgar e sim de analisar as razões de tais práticas e assim, surge o questionamento: como podemos querer que um professor realize uma prática diferente de suas vivências? Ou o questionamento proposto por Pereira

como que um(a) professor(a) que não tem o hábito de – ou mesmo não sabe como – se expressar através das mídias poderá ajudar os alunos a 'falar' através dos meios? Se não vivenciam esta forma de expressão em sua vida pessoal e profissional como podemos exigir que desenvolva isso em seus alunos? E isso vale para todas as outras atividades esperadas de um professor/mídia-educador (2008, p. 235).

A resposta dele, com a qual concordamos, seria o desenvolvimento de “atividades expressivas midiáticas” a partir das mídias com as quais ele tivesse mais afinidade. E, neste sentido, a pesquisa contribui para definir quais seriam os pontos de partida.

Nesta direção, Nóvoa considera necessário diversificar os modelos e práticas de formação existentes que desencadeiem outro tipo de relação com o conhecimento pedagógico e científico relacionados com os saberes que os professores possuem. Entretanto, não se pode depositar na formação toda a responsabilidade pela mudança. O autor afirma que a formação de professores é **um** dos componentes possíveis da mudança e deve estar conectada com outros setores ou áreas de intervenção: “a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (1995, p.28).

Como reflexão disso, para que se efetive realmente uma mudança

na educação, já está mais do que constatado pelas pesquisas que tratam desse tema, que são necessárias políticas públicas de formação de professores que promovam a valorização das pessoas e das instituições educativas, em substituição aos modelos frequentemente oferecidos que buscam reafirmar o controle sobre eles (avaliações profissionais e institucionais), conforme demonstrado por Pereira (2008), Fantin e Rivoltella (2010), Lino (2010), Lara (2011) – para citar as mais recentes e próximas. Os professores precisam ser incluídos nas decisões sobre currículo e trabalho pedagógico, entre outras. Porém, para além das políticas públicas (ou enquanto se espera por elas), também devem ser feitas alterações na organização escolar que envolvam, entre outras coisas, uma melhor distribuição dos tempos e espaços de aprendizagem, um dos problemas detectados ao longo deste estudo.

## CAP. 2 – REPRESENTAÇÕES E USOS DAS MÍDIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

*Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo  
prefiro acreditar no mundo do meu jeito  
(...) O que sinto muitas vezes faz sentido  
E outras vezes não descubro o motivo  
Que me explique porque é que não consigo ver sentido  
No que sinto, no que procuro e desejo que faz parte do meu mundo.  
(Eu era um lobisomem juvenil - Renato Russo)*

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre as representações e usos das mídias no cotidiano escolar, obtidas a partir da análise dos dados da pesquisa empírica (questionário, entrevista, observação e grupo focal), como foi mencionado na introdução e do exercício de interlocução com as reflexões teóricas empreendidas ao longo do estudo, trazendo para a discussão a contribuição dos autores que fundamentaram o trabalho.

Um aspecto importante a considerar quando discutimos as representações e os usos das mídias na escola é que, por vezes, observamos certo descompasso entre as percepções dos professores sobre as mídias e sua efetiva integração no cotidiano escolar. Dessa forma, a trajetória de pesquisa nos revela dados que se caracterizam por situações distintas entre si em relação a representações, discursos e práticas, que poderíamos descrever da seguinte forma<sup>54</sup>:

- 1º) a ideia que os professores fazem das mídias (suas representações);
- 2º) como falam que deveriam ser usadas (suas idealizações);
- 3º) como falam que usam (suas percepções);
- 4º) como usam realmente (suas práticas).

---

<sup>54</sup> Síntese resultante dos diálogos de orientação com a professora Monica Fantin.

## 2.1 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS MÍDIAS

Ao longo da pesquisa me deparei com a tarefa de perceber, descobrir ou trazer à tona as *representações* dos professores sobre determinado tema ou situação. Essa tarefa não foi difícil, pois as representações emergem nas situações de diálogo, de troca e nas vivências do dia a dia, difícil foi tentar definir ou conceituar.

Para este exercício, baseei-me na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici no campo da Psicologia Social, para quem todas as interações humanas pressupõem representações. Para ele interessava entender como o senso comum se apropria de conhecimentos desenvolvidos pelas diversas áreas e, através da criação de representações sociais, busca atribuir-lhe sentido. “Na teoria da representação social o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico, referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas, como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas” (MOSCOVICI, 2009, p. 20). O autor afirma que “o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar” (idem).

Neste sentido, as representações seriam a forma de conhecer, uma espécie de tradução e de versão da realidade feita por determinado grupo, de acordo com sua cultura, suas informações, crenças, opiniões e valores. Sendo uma construção coletiva feita nas conversações ou comunicações cotidianas, as representações “são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (idem, p.21).

O autor destaca que as representações se originam de duas formas diferentes de conhecer e de se comunicar: a consensual e a científica, cada uma gerando um universo próprio (respectivamente consensual e reificado). Apesar de ambas terem importância e espaço na vida humana, as representações sociais constroem-se sobretudo no universo consensual: na vida cotidiana, na comunicação informal. Moscovici afirma que não temos nenhuma informação que não tenha sido “distorcida” por representações e que como pessoas comuns sem os instrumentos científicos, tendemos a analisar o mundo de uma maneira semelhante, de acordo com “nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais” (2009, p.33) que juntamos para fazê-las tais como as vemos.

Ao aprofundar as ideias de Moscovici sobre representações, Jodelet faz uma síntese bem esclarecedora: “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2002, p.22). Ela apresenta algumas características fundamentais das representações sociais: ser sempre representação de um objeto; ter sempre um caráter imagético com a propriedade de permitir o intercâmbio entre a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; ter um caráter simbólico, significante, construtivo, autônomo e criativo.

Segundo a autora (2002) as condições de produção das representações são determinadas por três fatores: o primeiro deles é a cultura; o segundo é a comunicação e a linguagem (tanto entre as pessoas do grupo como com outros grupos); o terceiro fator é a inserção social, econômica, institucional, educacional e ideológica que configura determinado grupo. A autora considera ainda que a análise das representações sociais precisa articular aspectos afetivos, mentais e sociais junto com a cognição, a linguagem e a comunicação. Além disso, devem ser integradas as relações sociais e a realidade material, social e ideológica que interferem no processo pois, segundo ela, as representações são vistas como saber prático em três dimensões: as condições de produção e circulação das representações sociais (quem sabe e a partir de que sabe); os processos e estados das representações sociais (o que e como se sabe) e o seu estatuto epistemológico (sobre o que se sabe, e com que efeito?).

Para Moscovici as representações possuem duas faces interdependentes, a face icônica e a face simbólica, ou seja, a representação iguala toda a imagem a uma ideia e toda a ideia a uma imagem” (2009, p.46). O autor esclarece que as representações são geradas através de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Na ancoragem, a tentativa é de familiarização, ou seja, aproximar o que é desconhecido, não-familiar a alguma coisa ou categoria já existente. Na objetivação, acontece a tentativa de dar uma forma concreta, de objeto ou imagem à ideia que se formou.

Buscar descobrir as representações dos professores sobre o uso das mídias na escola é uma tarefa importante em nossa pesquisa porque a representação é uma indicação da posição que as pessoas ocupam na sociedade. Esse processo de elaboração cognitiva e simbólica tem um papel importante na orientação das condutas e práticas sociais, sendo capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma

coletividade (Moscovici, 2009). Ou seja, se as coisas com as quais lidamos cotidianamente são efeitos de nossas representações e noções de mundo e também causa delas, é importante desvelar essas noções.

Para entender tal conceito na pesquisa, também consideramos a ideia de Schön, que cita Bamberger, ao usar o termo *representações figurativas*, que “implicam agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências cotidianas” (1995, p.85) que se opõe às *formais*, resultantes do saber escolar, como mapas, escalas, etc.

Neste estudo, as “representações figurativas” foram usadas para descrever os sentidos e significados das mídias atribuídos pelos professores, auxiliadas pelas imagens utilizadas no grupo focal<sup>55</sup> para desencadear essas representações, o que deu um caráter duplamente figurativo. Já as formais estão presentes na elaboração das formas gráficas de apresentação dos resultados.

Assim, conforme os dados obtidos na pesquisa empírica, as representações dos professores em relação às mídias dizem respeito prioritariamente às noções de recursos didáticos e ferramentas de comunicação. A representação das mídias como **recurso** foi recorrente em todos os instrumentos de pesquisa utilizados. Apareceu nas entrevistas, no grupo focal e nas observações das práticas onde os professores manifestaram que utilizam as mídias como recursos didáticos “para sair da rotina e aumentar o interesse e a motivação dos alunos”.

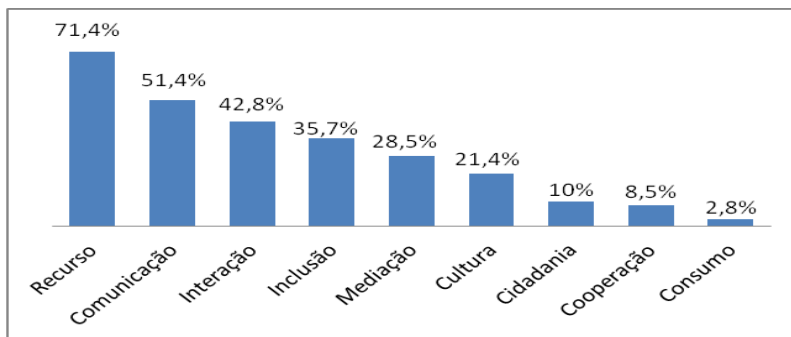
No questionário, os professores foram convidados a escolher três palavras que melhor representassem sua ideia sobre os meios e suas tecnologias na educação, sem ordem de escolha, conforme observamos no gráfico a seguir.

---

<sup>55</sup> Algumas discutidas ao longo do texto e outras apresentadas no anexo E.



Gráfico 1: Palavras que mais se aproximam da idéia dos professores sobre os meios e TIC



No questionário apareceu a representação principal da internet como ferramenta de pesquisa, declarada por 82,8% dos entrevistados, que se confirma no uso pessoal, onde o uso mais significativo da internet declarado pelos professores é para pesquisa (95,7%).

A **comunicação** e a **interação** não foram percepções que se confirmaram durante as observações, porque as mídias não foram utilizadas desta forma no cotidiano escolar durante o período observado.

Sabemos que há diversos autores que defendem o uso das mídias na perspectiva de recursos importantes no processo pedagógico: Moran (2000), Masetto (2000), Almeida (2003), Prado (2005), Kenski (2007), Soares (2007), para citar alguns dentre tantos, mas no contexto estudado tal representação ainda está ancorada nas concepções tradicionais de ensino e não no aporte teórico oferecido pelos referidos autores.

Interessa destacar que tais representações não diferem tanto daquelas apresentadas na pesquisa *Uso dos Meios e Consumos Culturais dos professores de Ensino Fundamental*<sup>56</sup>, uma vez que naquele contexto a representação de tecnologia pelos professores estava associada a termos como conhecimento/informação, interação/comunicação e rapidez (Fantin e Rivoltella, 2010a, p.6).

De acordo com os dados recorrentes em todos os instrumentos utilizados, **confirmamos a hipótese de uso das mídias nas aulas como recursos para despertar o interesse e aumentar a motivação dos alunos**. Os professores afirmaram *recorrer às mídias para tornar as*

<sup>56</sup> Doravante usarei UMCC sempre que me referir a tal pesquisa na apresentação dos dados.

*aulas mais interessantes, diversificadas, para sair da rotina. Um professor de Português relatou na entrevista que a mídia é uma ferramenta, só que dentro da realidade de nossos alunos ela é uma ferramenta fundamental, porque eles querem coisa nova. Nos dias de hoje temos que estar preparados para isso.* Sobre a habilidade dos alunos no uso das mídias digitais, ele ponderou que ao planejar uma aula com o uso da tecnologia, pretende sair da rotina e também, se aproximar do conhecimento que os alunos trazem de casa. No entanto, na forma como as mídias têm sido utilizadas na escola, nem de longe se assemelha ao uso pessoal que os alunos fazem: não há interação, descoberta, produção criativa, socialização... E, nesse caso, usar as mídias como motivação é ineficaz; elas deveriam ser pensadas como interação e produção o que denotaria o sentido de sair da rotina.

Durante a realização do grupo focal foram utilizadas algumas imagens para provocar a discussão sobre as representações das mídias para os professores. Dentre elas, a imagem abaixo foi uma das que resgatou a fala recorrente dos professores, ao longo das observações e entrevistas, sobre o uso das mídias e tecnologias para despertar o interesse e a atenção dos alunos, para sair da rotina.

Figura 6: Imagem utilizada no grupo focal



Fonte: <http://blogniltecnologiaseeducacao.blogspot.com>

Uma professora afirmou que *nossa profissão não está muito evoluída. Outra complementou: tem que fazer um teatro lá na frente, colocar uma televisão para prender a atenção. Outra ainda disse: são recursos que ela*

*achou para chamar a atenção das crianças. Mais outra destacou que o mundo evolui e a escola parou no tempo, a escola de hoje e a escola do século passado é a mesma. O professor de informática ponderou que na imagem a professora até estava usando tecnologia, mas fazendo o que fazia sempre. Segundo ele, esse é que é o problema: às vezes as pessoas não sabem o que fazer com a tecnologia. As pessoas acabam repetindo o que faziam com quadro e giz. Dá para ver pela reação das crianças. A professora de português complementou: fazer uma produção textual no caderno ou levar para o laboratório de informática para digitar é a mesma coisa, só mudou de ferramenta, é tradicional do mesmo jeito.*

Em alguns casos, os professores não somente admitem que a escola precisa mudar, fazem algumas *tentativas* de mudança. Então propõe-se a fazer *aulas diferenciadas* que neste caso, significa utilizar mídias e tecnologias para “enfeitar” o processo a fim de que os alunos participem mais, ou seja, *aumentem seu interesse* pelas aulas. Além disso, buscam outros espaços fora da sala de aula, para “sair da rotina”. Eles pensam que fazendo isso estão fazendo algo inovador. Neste caso, estão tendo como parâmetro uma aula tradicional com quadro, giz e livro didático e sendo assim, na sua concepção, utilizar as mídias para motivar seria uma inovação. Entretanto, o uso de recursos tecnológicos dessa forma é limitado e não significa necessariamente inovação, pois as mídias têm sido utilizadas substituindo outras mais antigas (utilizando, por exemplo, apresentações multimídia de forma semelhante como usavam as lâminas de retroprojeter, o computador apenas substituindo a máquina de escrever, por exemplo). Com isso, verificamos uma *representação de inovação* como mudança superficial, de ferramentas, mas não no formato das aulas e na concepção de ensino e aprendizagem. Este fato de o professor “acreditar” estar fazendo algo “diferente” ao utilizar as TIC em suas aulas também foi constatado por Lara (2011) e que, segundo ele, não foi confirmado pela percepção dos alunos que não consideram estas aulas “tão diferentes assim” (p.109).

Na maior parte das representações não aparece a dimensão crítica e criativa das mídias e muito menos no sentido da produção com as mídias que se aproximaria da Mídia-educação.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS ESCOLARES

Ao longo da trajetória de pesquisa, enquanto as práticas eram

observadas, foi possível perceber o surgimento de alguns espaços privilegiados quando o professor tinha a intenção de utilizar mídias em suas aulas. Tal como em relação aos usos, as representações sociais dos espaços também refletem as percepções subjacentes à prática docente que atribuem um valor simbólico ao ambiente, uma *identidade ao lugar*<sup>57</sup> (Jodelet, 2002) e um significado como espaço de ensinar e aprender, que em sua materialidade é passível de ser associado a outras representações.

Existem diferentes formas de conceber o espaço. Segundo Massey (2008) vai desde a concepção de extensão, como uma superfície, um lugar, até a noção de intervalo espacial ou de tempo. Para cada concepção, há uma rede de implicações específicas para determinada forma de enxergar. Para o caso dos “espaços” em questão, as salas onde as mídias são utilizadas, preferimos uma abordagem alternativa de espaço, definida pela autora através de três proposições: “como o produto de inter-relações, como sendo construído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno” e também “como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade (...) estando sempre em construção” (MASSEY, 2008, p. 29). Nesta interpretação, o espaço físico e simbólico é produto de relações que estão embutidas em práticas materiais e imateriais, portanto, nunca fechado e jamais acabado. Além disso, também pode ser concebido como “um encontro de histórias” (p. 23).

O espaço também pode ser entendido como ambiente e, neste caso, ambiente educativo, ou seja, uma espécie de ecossistema de relações ensino-aprendizagem em que as partes (histórico-culturais) envolvidas constroem um saber diferenciado. Se considerarmos os ambientes como concepções de espaço e convivência que podem facilitar ou dificultar as relações das pessoas com os lugares, entre si, consigo mesmas e com o conhecimento, percebemos que na escola pouco se avançou em relação às organizações espaciais. Ainda persistem as salas de aula com carteiras fixas como “lugar do conhecimento”, os laboratórios para realização de práticas e atividades específicas, como “lugar de experimentação e demonstração” e o pátio como “lugar para o recreio e espaço de socialização”.

Por isso, se pensarmos nos espaços como ambientes, vem os questionamentos: o que seria um ambiente inovador e transformador da Educação? Pensar nisso é pensar em infinitas possibilidades. Uma vez

---

<sup>57</sup> Conjunto de memórias pessoais e/ou coletivas evocadas na relação do sujeito com o espaço ao lhe atribuir sentido.

que faz parte da condição humana criar novos ambientes, porque isso acontece de forma tão restrita na escola? Verifica-se que, geralmente, quando se pensa em novos espaços na escola, eles não são necessariamente “inovadores”, configurando-se como outro espaço para fazer o mesmo e, no entanto, poderiam ser espaços potenciais para reorganizar as práticas pedagógicas. Voltaremos a essa discussão mais adiante quando analisarmos as experiências desenvolvidas pelos professores.

Esta escolha conceitual para analisar os espaços de uso das mídias na escola pretende problematizar estes espaços. As representações construídas sobre eles referem-se ao “lugar de sair da rotina”, “lugar de fazer uma aula diferente”, mas na prática observa-se que se faz quase sempre as mesmas coisas. Mais uma vez se observa o fato de que nem sempre as representações traduzem os usos nos espaços como possibilidades e “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta” (MASSEY, 2008, p. 95). Para isso, talvez seja necessário repensar a forma de utilização destes espaços, em busca de sua possível transformação.

## 2.3 ACESSO E USO DAS MÍDIAS

Os usos das mídias são entendidos como a aplicação que os professores fazem das mídias em suas práticas e que, conforme apontado anteriormente, relacionam-se com suas representações. Além disso, relacionam-se também com o perfil dos professores e seu acesso às mídias, a partir do que relataram sobre a presença das mídias na sua vida pessoal e profissional. Tais dados também foram coletados na pesquisa UMCC<sup>58</sup> e ao apresentá-los busco estabelecer relações que possam ajudar a traçar um panorama sobre alguns elementos que influenciam na integração das mídias na escola.

### 2.3.1 Amostra e perfil dos professores pesquisados

No Colégio Municipal Maria Luiza de Melo 81 professores que atuam no Ensino Fundamental diurno participaram da pesquisa. Desses,

---

<sup>58</sup> Embora a pesquisa tenha se desenvolvido também em Milão, utilizarei apenas os dados de Florianópolis por se tratar de um contexto similar ao que pesquisei: ambos se referem a escolas públicas de gestão municipal e próximos geograficamente.

70 responderam ao questionário sendo 18 das Séries/anos Iniciais e 52 das diversas áreas que atuam de 5ª a 8ª série. A maioria é de mulheres, ou seja, 48 mulheres que representam 68,6% e 22 homens representando 31,4% do total.

Tabela 1: Professores e área de atuação

<b>Disciplina/área</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>Prof. que responderam ao questionário</b>	<b>%</b>
Português	9	9	100%
Inglês	7	6	85,7%
Espanhol	1	1	100%
Matemática	9	9	100%
Ciências	6	6	100%
História	5	3	60%
Geografia	5	3	60%
Artes	2	2	100%
Ed. Física	8	6	75%
Informática	6	6	100%
Filosofia	3	2	66,6%
Séries/Anos Iniciais	20	18	90%
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>70</b>	<b>86,4%</b>

Dos professores que participaram da pesquisa, a maioria (29,5% do total) está na faixa etária entre 31 a 35 anos e na pesquisa UMCC a maioria dos professores entrevistados está na faixa entre 30 e 40 anos. As duas faixas etárias com menor representatividade é a de 51 em diante, com apenas 2 professores e a de 20 a 25 anos com apenas 3.

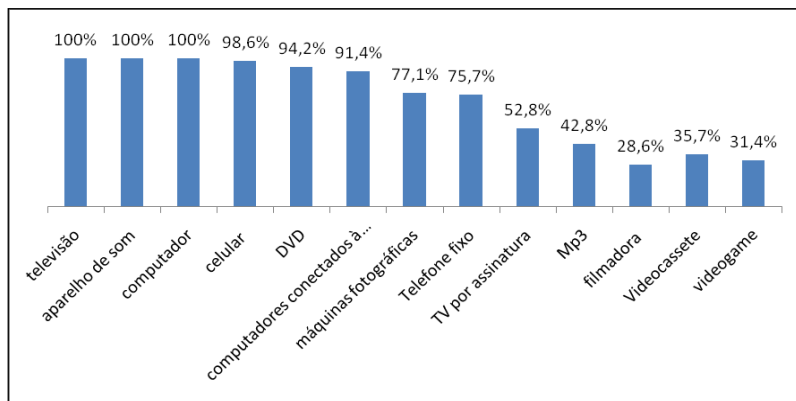
Em relação à formação, 41,4% possuem a graduação, 45,7% possui especialização, apenas 8,5% possuem mestrado e 4,2% apenas a formação secundária em magistério.

Pouco mais da metade dos entrevistados são efetivos na rede municipal de ensino, 51,4% e os demais são contratos temporários de trabalho para o ano letivo em curso. Na pesquisa em Florianópolis o número de efetivos é bem superior, 80,4%.

### 2.3.2 Equipamentos que os professores possuem

A dimensão de acesso aos equipamentos revela que os professores parecem estar “incluídos ao meio digital”, conforme apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 2: Equipamentos que os professores possuem



Chama atenção o fato de todos os entrevistados possuírem computador e poucos não possuírem conexão com a internet. A questão da convergência das mídias parece não estar consolidada junto ao grupo pesquisado, sobretudo porque fizeram certa confusão ao registrar os celulares com ou sem câmera, bem como a filmadora que não fosse da máquina fotográfica digital. Apesar de a filmadora constar como item a parte, poderiam considerar que as máquinas fotográficas digitais também filmam sendo um recurso disponível, uma vez que apenas 2 professores declararam que possuem máquina de fotografia analógica. Outro item interessante é que 25 professores ainda possuem videocassete.

Esses dados são bem semelhantes aos obtidos na pesquisa UMCC, com excessão da máquina fotográfica, da filmadora e do MP3 que aqui é menor.

### 2.3.3 Usos das mídias

A tabela a seguir demonstra a utilização das mídias eletrônicas e/ou digitais e audiovisuais, nas dimensões de uso pessoal e escolar com

destaque onde elas são mais utilizadas (ou menos, no caso de ser raramente ou nunca).

Tabela 2: Uso pessoal e escolar das mídias eletrônicas e/ou digitais

Uso pessoal/ uso escolar (%)												
	Normalmente/ diariamente		Alguns dias por semana ou frequent.		Um dia / uma vez por semana		Uma vez por mês ou ocasionalm.		Raramente		Nunca	
	UP	UE	UP	UE	UP	UE	UP	UE	UP	UE	UP	UE
TV	67,1	35,7*	21,4	10*	2,8	8,5*			8,5	45,7*	-	-
Filmes em vídeo/DVD	2,8	-	20	-	37,1	2,8	-	62,8	40	27,1	-	5,7
Cinema	-	-	-	-	2,8	5,7**	34,3	64,2**	58,6	28,5**	4,2	-
Fotografia	22,6	-	-	4,2	10	-	27,1	35,7	35,7	44,3	1,4	15,7
Computador	71,4	-	18,6	55,7	5,7	-	-	-	4,2	-	-	42,8
Internet	61,4	11,4	30	14,3	-	-	-	-	8,5	34,3		18,6
Filmadora	-	-	2,8	-	-	-	20	8,5	41,4	32,8	32,8	52,8
Gravador de áudio	-	-	5,7	1,4	-	-	11,4	4,2	21,4	18,6	61,4	71,4
Videogame	-	-	-	-	8,5	-	4,2	2,8	30	12,8	57,1	80
Aparelho de som	25,7	-	40	-	-	-	-	50	18,6	5,7	5,7	44,3
MPI/POD	-	17,1	-	32,8	-	-	-	-	-	18,6	-	11,4

\* O uso como referência a programas

\*\* O uso escolar como referência a comentários sobre filmes

No uso **pessoal** a mídia mais utilizada é o **computador**, por 71,4% dos professores. É seguido da televisão 67,1% e da internet 61,4% - principalmente para correio eletrônico. No âmbito escolar, 55,7% dos professores declararam utilizar o computador frequentemente, porém 42,8% nunca o utilizam. A internet na escola tem uso pouco expressivo e o percentual maior é raramente (34,3%).

Já no uso escolar os **filmes em DVD** são os preferidos, usados ocasionalmente por 64,2%, seguido do aparelho de som por 50% dos professores. Os filmes em DVD são assistidos em casa com percentuais equilibrados entre uma vez por semana (37,1%) e raramente (40%).

Apesar de ser a segunda mídia mais utilizada em casa, a **televisão** é a menos utilizada na escola pois 45,7% a utilizam raramente. Ela apenas é utilizada diariamente na escola por 35,7% dos professores para referirem-se a programas. A TV aparece nas aulas como exploração de notícias em 64,3%, análise crítica para 44,3%, como sugestão de



programas por 38,6% e como cultura em 37,1% das respostas. A reflexão sobre uso e consumo de mídias está diluída (quando ocorre) nas atividades cotidianas e restringe-se a comentários e discussões sobre algum programa (do tipo Big Brother Brasil) ou notícia veiculada nos meios de comunicação de massa. São discussões que envolvem ética e cidadania sem que, no entanto, resultem em ações ou produções a respeito.

Entre as mídias pouco utilizadas na escola estão a **filmadora**, que é utilizada raramente por 32,8% dos professores e 52,8% nunca a utilizam, e a **fotografia**, utilizada raramente por 44,3% dos entrevistados. No caso da filmadora o uso pessoal também é pouco expressivo.

O menor acesso no âmbito pessoal é do **cinema** com 58,6% dos professores que raramente frequentam as salas de exibição. Enquanto na pesquisa de Florianópolis os professores raramente levam os alunos ao cinema, aqui eles nunca são levados. Esse dado é interessante pois muitas outras saídas da escola são realizadas frequentemente. O contato dos alunos com o cinema acontece no Festival Audiovisual Mercosul (FAM)<sup>59</sup> e as mostras promovidas pelo SESC<sup>60</sup>. Nestes momentos, geralmente o professor acompanha as turmas, assiste aos filmes com os alunos sem a preocupação de ser o mediador, pois dificilmente explora os filmes em suas aulas. É como uma lacuna, um intervalo (forçado) em seu planejamento. Talvez o fato da iniciativa “vir de cima” (da direção) faça com que o professor não se envolva. O cinema aparece significativamente como uso ocasional em 64,2%, mas restringe-se a comentários sobre filmes.

O gravador e o videogame quase nunca são utilizados, seja no âmbito pessoal seja no âmbito escolar.

Apresentamos a seguir o tipo de uso que é feito das mídias:

a) Computador e internet

O **computador** é utilizado quase diariamente no uso pessoal (71,4%) mas na escola ninguém utiliza diariamente e sim alguns dias na semana (55,7%). Para a maioria, falar em computador é falar em Internet

<sup>59</sup>Realizado desde 1997, o Florianópolis Audiovisual Mercosul (FAM) ([www.panvision.com.br](http://www.panvision.com.br)) é um dos mais importantes eventos audiovisuais da região sul. Durante uma semana, são realizadas mostras de curtas e longas metragens e debates sobre questões técnicas e políticas relacionadas ao setor. Durante o evento uma mostra itinerante percorre as escolas e o Colégio Maria Luiza é premiado com sessões de curtas infantis.

<sup>60</sup> O SESC promove sessões de cinema no auditório da escola, uma variação do projeto que leva crianças das escolas públicas ao cinema.

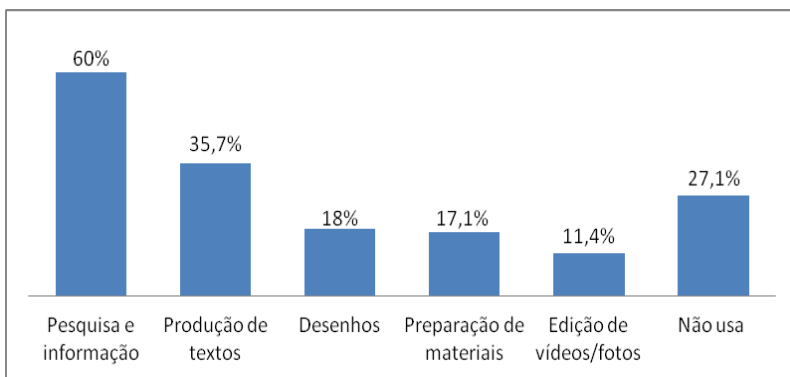
conectada pois apontam um acesso quase diário à rede (61,4%) no âmbito pessoal e não apontam uso diário do computador na escola.

Em todas as respostas ficou evidente o uso regular do computador e da internet pelos professores na vida pessoal. Na escola ele é menos utilizado, embora existam Laboratórios de Informática disponíveis para uso pedagógico. Há três computadores para uso pessoal, um na sala dos professores e dois na ante sala da direção. Dificilmente os professores têm espaço vazio na carga horária para que possam utilizá-los. Além disso, a instalação de computadores recebidos do MEC com o sistema Linux, no início, em alguns setores gerou uma “grande confusão”. Embora o uso feito dessas máquinas seja apenas internet e processador de texto, os professores sentiram muita dificuldade. Há casos em que preferem utilizar o computador com Windows de outra sala, bem mais antigo e com uma configuração bem mais simples “por não se adaptarem ao Linux”.

O sistema operacional mais utilizado é o Windows (97,1%) e é utilizado prioritariamente para preparar materiais didáticos (92,8%) dado idêntico ao da pesquisa UMCC que é de 92,2%. Além disso é usado para redigir textos (87,1%), preparar apresentações (52,8%) e editar vídeos/fotos (45,7%). Estes recursos, bem como o de edição de áudio são pouco utilizados na escola e esse dado é estranho pois boa parte dos professores declarou saber utilizar. Penso que falta oportunizar situações didáticas onde essas habilidades sejam desenvolvidas, como por exemplo incentivar o uso de outras linguagens na elaboração dos trabalhos além do texto escrito. Sobre isso, o professor de informática disse que o professor *tem que aceitar outras formas de mídia além do papel*. Constatação semelhante apareceu no grupo focal quando foi comentado que a escola deveria oferecer o uso da impressora para que os alunos não precisassem imprimir os trabalhos fora (pois muitos não tem impressora em casa).

Um dado curioso refere-se a um professor que tem excelente domínio da tecnologia digital no uso pessoal, do tipo pioneiro e que há cerca de cinco anos atrás, já usava um palmtop no Conselho de Classe, enquanto todos os demais estavam com seus diários impressos. Ele também possui um blog que atualiza quase diariamente com assuntos de seu interesse pessoal e ocasionalmente posta alguma lista de exercícios em seu blog, para que os alunos o acessem. No entanto, este professor não faz o mesmo uso das mídias no âmbito escolar; não leva os alunos ao laboratório de informática nem à videoteca, por exemplo. Ou seja, o fato de ser pioneiro no uso pessoal não significa que o seja no uso escolar, como destacam Fantin e Rivoltella (2010a).

Gráfico 3: Atividades desenvolvidas com os alunos com o computador



Apenas 55,7% dos professores declararam realizar atividades com os alunos no computador, mas esse uso não foi verificado na escola. No contexto de Florianópolis 86% usam o computador com seus alunos e 72,1% para atividades de produção de textos enquanto apenas 35,7% dos professores desta escola utilizam para tal, conforme mostra o gráfico.

Esse dado referenda o que Valente (1999) destaca sobre o uso do computador na escola, que ainda tem sido predominantemente para “passar informação” ao aluno, como “máquina de ensinar” a serviço do professor na transmissão do conhecimento. Ou seja, há uma informatização dos métodos de ensino tradicionais, enquanto o computador deveria possibilitar mudanças nesse sistema de ensino, na perspectiva de ser um recurso que o possibilite manipular as informações, pensar e criar, diz o autor. Para isso ele defende uma mudança na abordagem pedagógica, de um modelo instrucionista para o construcionista na perspectiva de Papert (1994), quando o aluno constrói algo de seu interesse, utilizando o computador como uma ferramenta que lhe auxilie na atividade. Neste ponto concordamos com o autor, pois as pesquisas demonstram que a utilização do computador como auxiliar do professor (com a utilização de tutoriais, de programas exercício-prática ou jogos que enfatizam a memorização e a repetição) não necessariamente tem contribuído para promover a aprendizagem e, nem despertar no aluno a tão desejada motivação. No caso desta pesquisa isso foi evidenciado pela falta de interesse da maioria dos professores na utilização dos Laboratórios de Informática e na apatia demonstrada pelos alunos em relação às aulas de informática. E isso tem levado a tantos

questionamentos sobre a validade do computador na educação.

Já a **internet** é muito usada no âmbito pessoal, por 61,4% e na escola apenas 11,4% a utilizam com frequência. A maioria (34,3%) declarou utilizá-la raramente no ambiente escolar. O engenho de pesquisa mais utilizado é o Google em 100% dos casos. Os professores demonstraram hábitos de acesso e navegação na web mas não declararam perceber outras potencialidades de uso da tecnologia na perspectiva da produção e da autoria. Também utilizam a internet como espaço de interação e comunicação (65,7%), informação e atualização pessoal (42,7%) e para compras (31,4%) e a maioria também declara que nunca acessou a internet em lugar público como cyber-café ou lan-house.

As ferramentas da internet que os professores possuem são: Correio eletrônico (98,6%), MSN ou outro (67,1%), Skype (17,1%), Blog (15,7%). Apesar de 50% possuírem perfil no orkut, apenas 7 declararam possuir página pessoal. O correio eletrônico (e-mail) dos professores é acessado prioritariamente para comunicação (98,6%) e em segundo plano para informação (57,1%).

O uso prioritário da internet feito pelos professores *em suas aulas* é como fonte de pesquisa, por 81,4% dos professores e 55,7% deles costumam indicar sites de pesquisa para os alunos, sendo que os mais indicados são o Google e sites referentes aos conteúdos. Os professores relataram utilizar a internet *com* seus alunos para: pesquisa (80%), comunicação/ correio eletrônico (14,3%), produção de blogs, etc. (8,5%). Sobre esta questão é interessante observar o número expressivo apontado de uso da internet nas aulas, porque não há computador com acesso à rede nas salas e os professores não utilizam os laboratórios de informática. Podem estar se referindo que os trabalhos escolares (extra-classe) tenham como fonte principal a internet ou à utilização na preparação das aulas.

Nas práticas pedagógicas não foi possível observar o uso da internet duante as aulas, a não ser nas de informática. A utilização da internet como fonte de pesquisa acontece fora da escola. No grupo focal foi discutida a questão da integração das mídias no cotidiano e não apenas como recurso para aumentar a motivação e uma das professoras disse que usa a internet o tempo todo para completar os conteúdos porque em outra escola em que trabalha tem computador, internet e lousa digital na sala de aula. Lamentou que nesta escola *a lousa digital é mal utilizada porque não está em sala. Na outra escola ela fica ligada o tempo todo para quando quero usar. É coisa do momento. É diferente de ter que agendar uma aula para não se sabe quando.*

Outro assunto discutido no grupo focal foi sobre pesquisas na

internet e o argumento era que “os alunos não são ensinados a pesquisar, pois vão à biblioteca, copiam da internet e depois imprimem e às vezes, até com o endereço acessado embaixo”. Ou seja, eles não fazem seleção e reelaboração do conteúdo, nem há crítica. Às vezes, devido à disponibilidade de máquinas copiadoras na escola, o aluno xeroca o trabalho de outro e o professor aceita. A esse respeito, um professor disse que utiliza a tecnologia para descobrir a cola: *eu desconfiei e pesquisei, descobri a página, imprimi e mandei para os pais.*

Também foi discutido que falta ensinar a fazer resumo, a selecionar o conteúdo que vai ser “copiado e colado” e referenciá-lo. Enfim, por mais que a tecnologia auxilie, fica evidente que não substitui o trabalho do professor, mas muitos professores esperam que ela faça o trabalho por eles. O grupo discutiu a necessidade de orientação nas pesquisas da internet, sites mais seguros, a comparar diversos pontos de vista... o que é a proposta da *informational literacy*, vista anteriormente. No entanto, se os professores reconhecem tal necessidade e não o fazem e se o fato sempre se repete é porque isso não está sendo suficientemente problematizado. A esse respeito Bonilla e Assis (2005) lembram que as bases estruturantes do processo de produção do conhecimento no mundo contemporâneo são as “habilidades de acessar, selecionar, organizar e tratar as informações (p. 24) e é necessário que sejam desenvolvidas pois são cada vez mais acionadas em todas as relações, não somente nas pedagógicas. As autoras complementam reafirmando a importância de potencializar a participação dos alunos na cultura tecnológica não apenas como consumidores mas como autores e debatedores de ideias.

De certa forma, o uso da internet na escola foi problematizado no grupo focal e os professores destacaram que os alunos querem computador para as redes sociais não para conhecimento; que os alunos usam muito Orkut, MSN, etc. mas quando o professor pede para fazer uma pesquisa na internet eles não sabem. Uma professora comentou: *elas falam no MSN de qualquer jeito, com a linguagem deles, mas na hora de produzir um texto...*

Sobre esta questão, Tornaghi (2010) afirma que a interatividade é muito atraente, e a pesquisa na internet será estimulante se for direcionada a responder um desafio, como num jogo, que os jovens tanto apreciam na internet pois gostam de desafios que sejam capazes de enfrentar. Assim, provoca-se os estudantes “a construir seu conhecimento em interação com o entorno e aprendendo a interferir no mundo real” (p.19). Nesta linha, Behrens (2000) e Almeida (2003), entre outros, defendem o trabalho com projetos como os mais adequados para a

integração significativa das mídias na escola, porque promovem desafios capazes de envolver o aluno na busca de soluções, para construir um conhecimento científico que o ajude a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade.

b) Filmes/vídeos:

Utilizados nas aulas como **ferramentas e/ou recurso didático** para enriquecer conteúdos (78,6%), ilustrar assuntos de aula (50%) e provocar discussão (32,8%). Também aparece como objeto de estudo, para **análise e reflexão crítica** (61, 4%) sendo que somente 14,3% utilizam os filmes com o intuito de conhecer **a linguagem**.

Não foi possível identificar que tipo de análise e reflexão crítica dos filmes é realizada pelos professores. Segundo Fantin (2006) desenvolver um ponto de vista crítico sobre filmes pode ser feito de diversas formas: privilegiar a dimensão estética do filme através de um mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar sobre o filme” e encaminhar uma discussão sistemática e estruturada para “falar do filme” (aspas da autora). Pelo que foi possível identificar nas entrevistas, geralmente os professores discutem sobre o conteúdo do filme e as mensagens subliminares relacionando-as aos conteúdos da aula que motivaram o uso do filme como recurso.

A **produção de vídeos** com alunos é muito pequena, com 15,7% e prioritariamente realizada pelo professor, que fotografa ou filma as atividades e depois converte em vídeo. A produção de vídeos pelos alunos só foi percebida em duas situações diferentes durante o ano letivo de 2010: uma delas foi a produção de vídeos utilizando o computador com o programa *moviemaker*, realizada nas aulas de geografia (será detalhada mais adiante) e a outra foram filmagens de entrevistas que os alunos realizaram para apresentar um trabalho de português.

c) Fotografia:

Grande parte dos professores costuma fotografar ocasiões especiais (75,7%), sendo em maior escala como ferramenta ou recurso didático para registro de atividades (60%) e apenas 14,3% para apreciação de imagens. Apesar de 30% dos professores declararem trabalhar com fotografia no contexto de produção, para autoria individual e coletiva, durante a pesquisa não se percebeu nenhum movimento que evidencie esta prática na escola. Percebe-se que as professoras frequentemente procuram a direção para emprestar a máquina fotográfica, principalmente para registrar as saídas de estudo. Porém, raramente as fotos são

colocadas em circulação e/ou exposição para a comunidade escolar, pois geralmente são baixadas no computador da sala da supervisão e ficam “esquecidas” lá. Algumas professoras gravam um cd com as fotos das atividades realizadas com a turma para presentear os alunos no final do ano.

d) Celular:

O celular é uma polêmica à parte porque é “proibido” nesta escola. Porém, tanto alunos como professores portam e utilizam seus aparelhos “burlando a regra”. Logicamente que os usos são diferenciados e entre os professores apareceram da seguinte forma: Para falar (95,7%), para enviar/receber mensagens em (71,4%), para fotografar (30%), para navegar na internet (4,2%) e para jogar (2,8%).

Quando perguntados sobre possíveis usos pedagógicos do celular, 52,8% acham que pode ser usado como ferramenta para fotografar, 24,3% para pesquisar e 15,7% acham que deve ser proibido em qualquer circunstância. Como objeto de estudo 27,1% acham que pode ser utilizado para análise e reflexão crítica. Porém, nesta escola não há uso pedagógico do celular, o que é lamentável se considerarmos as possibilidades do aparelho em relação à portabilidade (está sempre presente em todos os momentos e ambientes) e a ubiquidade informacional (estamos sempre conectados porém pouco para obter informações e muito para interação pessoal). Esta falta de utilização didática do celular também foi encontrada na pesquisa UMCC onde apenas 16% dizem ter usado celular em situações de ensino-aprendizagem.

O celular também surgiu como objeto de discussão durante o grupo focal e um dos professores falou que *a proibição desperta mais o interesse: quando passei a fazer de conta que não vejo os alunos mexendo no celular parou o incômodo*. Todavia, essa atitude pode ser discutível, pois fazer de conta que não vemos não resolve o problema e sim reflete que possivelmente não sabemos o que fazer diante de tal situação.

e) Mídia impressa:

Como representantes da mídia impressa aparecem o jornal e as revistas, além é claro, dos livros didáticos.

O **jornal** é utilizado na escola ocasionalmente, como ferramenta e/ou recurso didático para informação e pesquisa (55,7%) e discussão de notícias (38,6 %). Como objeto de estudo foi apontado por 40% dos professores que o utilizam para análise e reflexão crítica. No contexto de

produção, para a autoria individual e coletiva, apenas 14,3% dos professores exploram esta possibilidade. No uso pessoal a preferência ficou com os jornais digitais (60%) seguidos dos impressos locais (35,8%). Apenas 4 professores (5,7%) declararam não ler jornais e 10% não o utiliza na sala de aula.

Em relação às **revistas**, o tipo mais lido é de informação (Isto é, Época, etc.), por 64,3%, seguido das especializadas (Nova Escola, etc.) lidas por 60% dos professores. Apenas 5,7% não lêem revistas. Percebemos a presença dos usos na escola por meio de trabalhos com imagens de anúncios de publicidade, com mulheres de corpo perfeito, carros maravilhosos simbolizando status, bebidas como símbolo de popularidade e outras “características sociais desejáveis” que precisam ser problematizados com os jovens. A esse respeito Kellner (1995) defende um alfabetismo crítico em relação à mídia e o desenvolvimento de competências de leitura crítica de imagens, sobretudo em anúncios impressos, onde a reflexão pode ser melhor aprofundada (as imagens da televisão, por exemplo, são mais instantâneas, mas também merecem ser avaliadas criticamente). Segundo ele, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o conteúdo que elas comunicam em situação concreta” (p. 109). Ele ainda complementa que o alfabetismo crítico desenvolve competências emancipatórias que possibilitam aos indivíduos resistirem à manipulação do capitalismo de consumo.

f) Outros equipamentos:

O **aparelho de som** é usado frequentemente no âmbito pessoal por 40% dos entrevistados. Na escola o uso maior (50%) é ocasional, para ouvir músicas (44,3%) e ouvir cds de conteúdo (27,1%). Também significativo é o número dos que não utilizam, 44,3%.

A **filmadora** é pouco utilizada nos dois âmbitos mas, quando acontece o uso escolar, a ênfase é para registro das atividades. Geralmente são filmados eventos e apresentações escolares. Esse movimento é percebido no cotidiano escolar, porém as filmagens “ficam guardadas”. A maioria nunca filmou seus alunos e nunca produziu audiovisual com eles.

O **gravador de áudio** e o **videogame** são as mídias menos utilizadas tanto no uso pessoal como escolar. A maioria dos professores nunca os utilizou na escola. Na pesquisa em Florianópolis essas mídias também parecem estar pouco presentes tanto no âmbito pessoal como escolar. Entretanto, em alguns momentos do cotidiano escolar foi possível



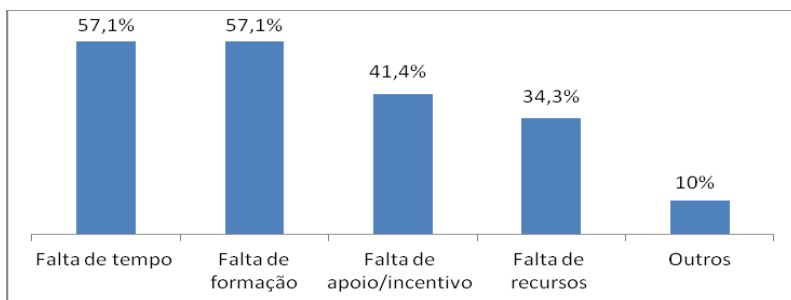
observar alunos gravando entrevistas, geralmente com seus celulares (provavelmente por iniciativa própria) ou gravando as falas dos professores em sala evidentemente sem a permissão deles.

### 2.3.4 Dificuldades para o uso das mídias

No questionário os professores enumeraram as três maiores dificuldades encontradas para trabalhar com os meios e com as ferramentas na sala de aula e/ou na escola, onde a falta de tempo e falta de formação foram as mais evidenciadas.

O gráfico a seguir apresenta as dificuldades apontadas pelos professores.

Gráfico 4: Dificuldades encontradas para o uso das mídias na escola



No ítem outros, os professores relataram como dificuldades encontradas:

falta de hora-atividade para planejar: os professores horistas cumprem sua carga horária em sala de aula e nem sempre conseguem reservar os equipamentos e os espaços, ou mesmo organizar esse uso;

- alguns conteúdos dificultam o uso de tecnologias;
- falta de vontade das pessoas responsáveis nos espaços específicos;
- falta de vaga nos laboratórios.

Encontramos como diferença nos dois contextos comparados, que em Florianópolis uma dificuldade significativamente apontada por 74,5% dos entrevistados foi a falta de infraestrutura/condições de acesso (e/ou manutenção dos equipamentos), dado que aparece em menor escala em São José, no ítem falta de recursos por 34,3% dos professores. Também a questão da falta de tempo é um indicativo que faz diferença, pois em Florianópolis essa dificuldade aparece em quarto lugar, talvez porque os

professores disponham de hora atividade para planejamento, enquanto em São José é a primeira dificuldade apontada.

Esses dados comprovam algumas hipóteses iniciais da pesquisa. A constatação de que os recursos existiam e por isso não se justificaria a falta de uso, foi referendada com o baixo percentual indicado no gráfico para falta de recursos. A necessidade de formação apontada desde o início da pesquisa também foi comprovada. E a hipótese da falta de tempo (originada pela atual organização escolar, com a carga horária cheia em sala de aula e a necessidade de trabalhar às vezes nos três períodos) configura-se como impedimento para o uso das mídias na escola.

A falta de apoio ou incentivo apareceu também nas falas das entrevistas de uma professora que disse que falta um pouquinho de incentivo, às vezes a gente nem sabe que tem o material disponível. Eu gosto de inovar, mas tem gente que precisa de incentivo.

Tais dificuldades apenas reforçam o que discutimos no capítulo anterior e apontam a necessidade de formação dos professores.

### 2.3.5 Formação para o uso dos meios

Quando perguntados se já fizeram algum curso para uso dos meios 55,7% responderam que não, contra apenas 35,7% que já fizeram algum tipo de curso. Os cursos citados foram: “Aprendendo e ensinando com as TIC”, “Mídias na Educação”, cursos sobre blog, computação, internet, vídeos/filmes e cursos técnicos de informática.

Nas entrevistas foram perguntados sobre “de onde vinha o interesse pelo uso das mídias” e a maioria respondeu ser interesse pessoal. Uma professora de Inglês relatou: *uso por iniciativa pessoal*. Um professor de Português comentou que *é espontâneo; não tive capacitação, tenho o conhecimento básico, acesso, trabalho, produzo de uma forma autodidata*. Outra professora disse que aprendeu em sua graduação (Letras-inglês): *na minha faculdade tínhamos a vivência com mídias; tinha o laboratório de línguas, tinha filmes com fones onde a gente ouvia a pronúncia correta. Nós filmávamos nossas apresentações e depois nos assistíamos e eu gostava bastante*.

Sobre a auto-aprendizagem, aspecto favorecido pela autodidaxia possibilitada pelas mídias digitais (verificada sobretudo na forma como os jovens aprendem a usar a tecnologia), uma professora de Geografia contou: *aprendi sozinha, meio na marra porque na minha faculdade os professores exigiam as apresentações em PowerPoint e eu nem sabia o que*

*era. Só que ninguém ensinou a gente a fazer um. Aprendemos com sofrimento. Talvez porque eu seja curiosa e goste de tecnologia eu fui aprendendo e agora utilizo em minhas aulas.* Essa professora é uma das pioneiras, nos perfis apontados anteriormente, o que confirma que o interesse pessoal parece ser um fator determinante na relação com as mídias.

Quanto à importância de haver formação para as mídias, 98,6% consideram muito importante e nas entrevistas todos acharam imprescindível a formação, principalmente pela velocidade com que a tecnologia se modifica e como os jovens se adaptam rapidamente enquanto os adultos “apanham” e precisam se atualizar. Um deles falou: *achio interessante se houvesse uma capacitação a nível básico para o professor porque há colegas que resistem, há um certo medo possivelmente porque não sabem usar e uma formação poderia ajudar: nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos de início de ano. Eu consegui vencer o medo, mas alguns colegas não. Talvez oficinas por interesse.* Uma professora disse que existe uma dificuldade que a formação por si só não consegue resolver, que é a resistência de alguns colegas: *no meu ponto de vista, o nó é este: tem que partir do professor, a iniciativa tem que ser do professor, mas existe um bloqueio que deve ser trabalhado para a coisa deslanchar.*

## **A formação no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo**

A realidade das formações continuadas que acompanhamos através das pesquisas já mencionadas evidencia o quanto elas ainda precisam ser objeto de estudo e problematização. Através de meu trabalho na rede Municipal de Ensino de São José, desde 2002, tenho acompanhado de perto esta problemática.

Já há algum tempo a Secretaria de Educação busca a melhoria na qualidade da educação, fazendo investimentos constantes em equipamentos, manutenção e formação dos profissionais. Todavia, essa busca tem se mostrado ineficaz, sobretudo para unificar as ações e concepções da rede como um todo, uma vez que os cursos de formação são planejados para toda a rede, agrupando as escolas em pólos por proximidade física. Mesmo próximas fisicamente, o grande problema está na diversidade existente que nem sempre é contemplada em suas especificidades.

O Colégio Maria Luiza, por exemplo, é muito diferente das outras

escolas por tudo o que já foi relatado anteriormente. Suas peculiaridades exigem que haja uma formação pensada para as suas necessidades que são muito diferentes das outras escolas. Enquanto esta escola está preocupada em qualificar o uso das mídias, em manter o excelente conceito que possui junto à comunidade, outras escolas precisam de equipamentos e sofrem com a violência das comunidades de periferia.

Outra diferença importante entre as escolas é o IDEB<sup>61</sup>. Enquanto o Colégio Maria Luiza preocupa-se em aumentá-lo<sup>62</sup>, outras escolas da rede estão com esse índice baixíssimo e, com isso, estão sob intervenção do MEC.

Além disso, a formação é organizada por área de conhecimento e, dessa forma, se reforça a compartimentalização do saber. Os professores de informática, por exemplo, recebem formação para atuar em uma nova modalidade de trabalho em parceria com os demais professores, mas não conseguem socializar isso com o grupo. E assim acontece com todas as áreas. Com o apertado calendário letivo, não sobra para a escola tempo para paradas pedagógicas próprias. Com isso, tudo se perde no cotidiano.

Um fator que dificulta bastante o planejamento de cursos de formação é que, no contexto pesquisado, boa parte dos professores têm se mostrado “difíceis de agradar”. Pode parecer um clichê e desculpa muito utilizada para justificar certas políticas de formação, mas na rede municipal de São José já foram tentados vários formatos de curso e sempre há muitas críticas e pouco aproveitamento. Ainda que possamos questionar a concepção de formação ali presente, um dado a considerar é que na maioria das atividades de formação propostas, grande parte dos professores tenta burlar o controle de frequência ou permanecer no curso apenas pela presença necessária para a certificação.

No entanto, tal prática nem sempre está de acordo com os discursos, pois em alguns momentos quando questionados, como no caso desta pesquisa, os professores são unânimes em reivindicar “formação

---

<sup>61</sup> Índice de desenvolvimento da Educação Básica, parte do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) medido através da aplicação da Prova Brasil para a 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano e 3º ano do Ensino Médio. No cálculo deste índice estão envolvidos: desempenho na prova, índice de aprovação/reprovação e índice de evasão escolar. Esta prova é aplicada a cada dois anos e a escola que consegue manter ou aumentar este índice recebe verba do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

<sup>62</sup> O índice do IDEB do Colégio Maria Luiza de Melo para os anos iniciais (4ª série) em 2005 foi de 4,9, em 2007 foi de 5,3 e em 2009 foi de 6,1 e para os anos finais (8ª. série) em 2005 foi de 4,6, em 2007 foi de 5 e em 2009 foi de 5,1. Estes índices são considerados muito bons, acima da média para as escolas públicas. A meta projetada para o Município de São José para 2009 era 4,4.

continuada”. Cabe saber: que tipo de formação atenderia às suas expectativas?

A esse respeito, uma única tentativa de descentralização das formações foi realizada há alguns anos e cada escola pôde escolher seu tema de interesse e consultor, subsidiado pela Secretaria de Educação. Para o Colégio Maria Luiza foi uma boa experiência, por ter sido possível discutir as necessidades, especificidades e prioridades da escola e o nível de satisfação dos professores em relação ao curso foi melhor do que nos outros formatos oferecidos. Mesmo assim, houve críticas e parte do grupo não se comprometeu com a formação, não realizando as leituras prévias recomendadas, por exemplo. Porém, nessa experiência, o resultado não foi bom para todas as escolas, pois algumas não conseguiram se organizar adequadamente e, por isso, houve um retrocesso para o modelo anterior. Talvez a Secretaria de Educação devesse ter insistido na proposta, oferecendo auxílio nos casos em que a escola não conseguisse se organizar por si mesma.

Considerando que as expectativas dos professores e as necessidades da escola não tem sido atendidas com as formações oferecidas, durante a pesquisa os professores reivindicaram reuniões pedagógicas ou momentos de formação onde pudessem discutir sobre seus problemas, o que não foi possível realizar de forma sistematizada, pois não havia espaço no calendário escolar.

### **Uma primeira iniciativa**

No Colégio Maria Luiza de Melo é desenvolvido anualmente um projeto de literatura denominado de Troca-troca literário (será descrito mais adiante ao analisarmos as práticas). No ano de 2010 este projeto completou 15 anos e como forma de comemoração da data, a direção propôs a *criação de um blog* para registrar e divulgar as atividades realizadas pelas turmas. Ele foi criado pela diretora dos Anos Iniciais, juntamente com um professor de informática<sup>63</sup>. As professoras mostraram-se receosas em relação às postagens que deveriam fazer no referido blog; então entregavam seus vídeos e/ou apresentações para que um dos dois alimentasse o blog. A maioria entregava apenas um cd com

---

<sup>63</sup> <http://www.trocetrocaliterario.blogspot.com/>

fotos para que a apresentação e os vídeos fossem feitos pela diretora<sup>64</sup>. Quando a questioneei sobre este fato, afirmou que se não fosse assim, o blog não sairia. Em algumas situações isso se repete também com as professoras: para que o resultado seja melhor (na ótica delas) acabam fazendo pelo aluno, colocando a ênfase no produto final e não no processo de aprendizagem.

Como o propósito da pesquisa também é o de refletir e problematizar os usos e representações, discuti essa questão com a direção. Perguntei: “Por que as professoras não podem elas mesmas alimentar o blog?” A resposta foi que como são muitas turmas e o objetivo era obter um certo padrão de apresentações, seria melhor que apenas uma pessoa fizesse as postagens. Além disso, o espaço de cada turma era reduzido para não ficar muito cansativo. Sendo assim, onde ficaria a possibilidade de autoria? Ponderei então que seria importante que elas utilizassem a ferramenta blog em suas práticas pedagógicas e que poderiam criar os blogs de cada turma, para neles detalhar melhor as atividades desenvolvidas.

Com isso, constatamos a necessidade de formação para o uso dos meios, não só para que as professoras aprendessem a usar, mas também para superar o medo que lhes tolhe a iniciativa e criatividade. Surgiu então a ideia de realizarmos um mini curso de blog para as professoras interessadas, a oficina de formação: “O uso educativo dos *blogs*”. Essa atitude reafirma o princípio educativo da pesquisa que também significou intervenção.

O curso foi organizado pela diretora, um professor de informática e por mim e tinha como objetivo geral oferecer aos professores uma formação que lhes permitisse criar e operar com a ferramenta *blog da Web 2.0*. Para isso, era importante oferecer às professoras a vivência com *blogs*, a troca de experiências e a produção colaborativa de conhecimento através das atividades propostas a serem postadas pelas cursistas no *blog* criado para o curso<sup>65</sup>, como exercício e/ou vivência dos cursistas.

Além dos objetivos propostos para o curso, pretendemos oferecer uma “primeira formação”, neste momento de caráter instrumental, a fim de promover a discussão/reflexão/problematização sobre as

---

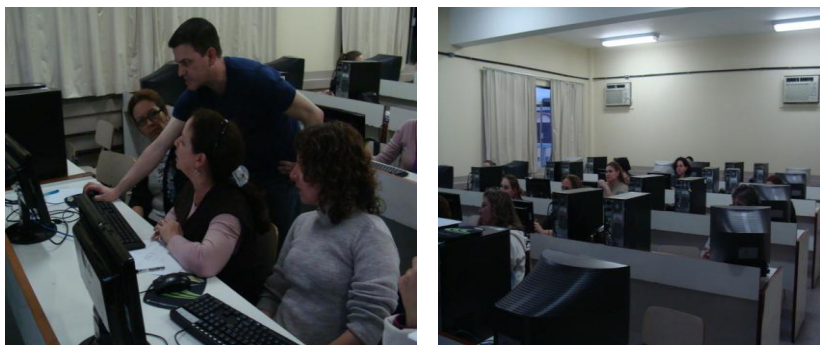
<sup>64</sup> Com as fotos e materiais disponibilizados ela criava apresentações em *PowerPoint*, através do *Slideshare*. Ver <http://www.slideshare.net/scarabelot1/material-de-divulgao-do-troca-troca-2010>

<sup>65</sup> <http://cursoblogmelao.blogspot.com>

possibilidades de uso educativo de um *blog* que pudesse ir além da ferramenta. Desta forma, dividimos o trabalho: o professor de informática ficou com a parte operacional (ensinar como criar e atualizar o *blog*), a diretora mediou o trabalho (auxiliando nas dificuldades e tirando dúvidas) e eu apresentei alguns aspectos importantes sobre o uso educativo de um *blog* na perspectiva da Mídia-educação.

Iniciamos com 16 cursistas e 7 concluíram. Houve 7 encontros após o horário de trabalho. A operacionalização ficou um pouco comprometida em função das dificuldades que apareceram ao longo do trabalho: criar *e-mail* para as professoras que não tinham, a lentidão da internet em abrir os sites e links, não realização de tarefas como postar comentários sobre a aula, postar textos e imagens criando um álbum no *Picasa* e apresentação no *Slideshare* para inserir no *blog*.

Figura 7 – Professoras no curso



Fonte: Acervo do curso

Conforme relatado anteriormente, apesar da validade da proposta, evidenciou-se o problema da falta de interesse nas formações. Nas respostas dos questionários da pesquisa empírica, todos os professores apontaram que gostariam de ter formação para uso dos meios. Aliando a necessidade da escola naquele momento e o desejo dos professores, realizamos esta proposta de formação. Muitas pessoas se inscreveram, apenas metade delas compareceu no primeiro encontro, menos da metade concluiu e, dos que fizeram, alguns relataram que lhes interessava o certificado. Se mesmo buscando promover uma formação para as necessidades e especificidades do contexto, de acordo com as expectativas dos sujeitos para quem ela se destinava, ainda assim esse

mini-curso não atingiu o esperado, permanece a questão: *que modelo de formação seria adequado?*

Entretanto, apesar de permanecerem estas dificuldades, o resultado pôde ser considerado positivo. As professoras que participaram efetivamente do curso pediram mais encontros e abordaram a necessidade de retomar o trabalho no próximo ano para problematizar o uso dos *blogs* na educação e aprofundar os aspectos do seu uso educativo.

Parece ser este o caminho, ou seja, oferecer a oportunidade e apostar naqueles que demonstram interesse. Talvez os outros acabem se “contaminando”.

### 2.3.6 Consumos culturais e tempo livre

Além de dizer respeito à questão da formação, os consumos culturais são aspectos interessantes para investigar, pois estão diretamente relacionados ao trabalho pedagógico. Dificilmente um professor estimulará nos alunos aquilo que não gosta, não pratica ou não conhece. Fantin (2008) discute a ampliação do espaço da sala de aula para outros espaços de cultura tanto erudita quanto de massa, como museus, galerias de arte, parques, cinema, etc. na perspectiva de uma “formação cultural” que envolve “o amplo repertório imagético, literário, artístico, musical, midiático, das mais diversas produções humanas disponíveis” (p.154). Além disso, ao pensarmos na perspectiva ecológica da mídia-educação, a prática pedagógica precisa estar articulada aos usos da cultura no sentido da interação com “os objetos que alimentam o pensar e o fazer na escola e fora dela, com a cultura produzida: livros, filmes, programas de televisão, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc.” (FANTIN, 2008, p. 157).

Para identificar os consumos culturais dos professores, listamos diversas atividades culturais para que eles escolhessem e apontassem a frequência com que as realizavam.

Além da **TV**, a única atividade cultural realizada pela maioria com frequência, ou pelo menos uma vez por semana, é a **leitura de livros de literatura**, 54,3% dos professores entrevistados. Entre os livros apontados como preferidos 51,4% são pedagógicos, 35,7% científicos e 34,3% de ficção.

De maneira geral os consumos culturais se assemelham entre as pesquisas no contexto de Florianópolis e São José. A prática cultural menos consumida pela maioria é o **teatro**, apontada como raramente por 53% dos professores de lá e 61,4% daqui. Também raramente vão ao



cinema (lá 45% e aqui 58,6%).

Outros consumos culturais apontados foram: ida aos shoppings que tem percentuais diferentes, pois em Florianópolis 70,6% vão pelo menos uma vez por mês, enquanto aqui apenas 45,7%; shows musicais ao vivo aos quais a maioria vai raramente - dentre os preferidos estão os de MPB (67,1%), os de rock (41,4%), os sertanejos (28,5%) e os concertos de música clássica (24,3%) e visita a museus e galerias de arte que também acontece raramente pela maioria.

Os motivos da pouca participação em atividades culturais dizem respeito à questão econômica (58,4%), falta de tempo (47,8%), cansaço (36%) e não gostar (29,5%).

Tais dados são preocupantes, pois podem comprometer o trabalho pedagógico com a cultura (em geral) e com as mídias (em particular). A ampliação do repertório cultural é importante para que professores e alunos construam uma bagagem que lhes permita serem produtores criativos e isso é papel da escola. É claro que para isso, o professor precisa estar familiarizado com essas possibilidades.

Em relação ao tempo livre, a ocupação preferida é assistir televisão e os entrevistados preferem filmes (90%), documentários (78,6%), noticiários (77,1%) e esportes (41,4%). As novelas ficaram em quinto lugar na preferência com 37,1% seguidas das minisséries com 30% e outros com 12,8% da preferência. Sabendo que a maioria dos entrevistados são mulheres e que, grosso modo, geralmente a maioria delas gosta de novela, é um dado que surpreende. Cabe aqui uma interrogação: será que o questionário ao falar de consumos culturais não induziu a uma resposta “socialmente aceita”? Poderia parecer aos professores que responder que gosta ou assiste novelas fosse uma atividade que refletisse falta de cultura já que o título do grupo de perguntas referia-se a consumos culturais. Coincidentemente, o mesmo lugar foi ocupado pelas novelas na pesquisa em Florianópolis e, segundo a pesquisadora, provavelmente pelos mesmos motivos.

A segunda atividade preferida no tempo livre é a leitura (88,6%) de livros (75,7%), revistas (61,4%) e jornais (58,6%). Navegar na internet também é bastante realizado, por 77,1% dos entrevistados

Como outras atividades aparecem: compras (70%) sendo 60% de livros, 32,8% de cds e 28,5% de dvs/vídeos; ouvir/gravar ou baixar música (57,1%); estudo, formação e atualização (47,5%); fotografar (31,4%); frequentar bibliotecas (25,7%); fazer cursos (25,3%) sobretudo de artesanato e estudar ou tocar algum instrumento (12,8%).

Outra atividade do tempo livre é a participação em: Instituição e/ou

entidade religiosa (21,4%), esportiva (20%), sindicato (12,1%), centros culturais (7,1%), associação de moradores (5,7%), associação ecológica (5,7%), partido político (1,4%) e outras (10%).

Relacionando as atividades de tempo livre com as da pesquisa em Florianópolis, as atividades de estudo e formação são as que mais se diferenciam, 70% lá e apenas 47,1% aqui. A participação sindical também é diferente, 51,4% lá e 12,1% aqui e a participação em entidade religiosa, lá 42,9% e aqui 21,4%. A navegação na internet neste contexto é menor, (77,1%) e em Florianópolis é 92,2%. A leitura preferida aqui são os livros 75,7% enquanto que lá são as revistas, 86,3%.

Percebe-se ao longo das análises uma interação dos professores com as tecnologias, sobretudo na vida pessoal quando, além da televisão, aparece um uso significativo das atividades “conectadas” (uso do computador e da internet). No entanto, assim como apontam Fantin e Rivoltella (2010a), essa interação distancia-se de práticas culturais como teatro, cinema, museus, etc. Esse é um dado que preocupa pois “os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura, exercem papel de protagonistas e de mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla” (FANTIN, 2008, p.70).

Nos discursos dos professores percebe-se a importância atribuída às mídias como recursos importantes ao seu fazer profissional, seja na elaboração das aulas, na execução ou na discussão sobre elas com os alunos. Porém falta-lhes ainda a compreensão mais ampla dos recursos e potencialidades das mídias e tecnologias no sentido da produção, uma vez que o uso ainda predominantemente instrumental não parece indicar perspectivas transformadoras.

## 2.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Um aspecto interessante ao cruzar os dados dos diversos instrumentos de pesquisa reside na diferença entre o que se diz, o que se diz que faz e o que realmente é feito, como já abordamos anteriormente e, portanto, estender o olhar sobre as práticas educativas realizadas é um processo importante. A proposta de observar e analisar as práticas educativas dos professores e sua relação com as mídias e tecnologias, evidentemente não é uma tarefa fácil, porque

os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática

obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALLA, 1998. p.16).

Entendemos que a prática pedagógica, envolve mais do que “dar aula”, implica também reflexão tal como propõe Schön (2000), ao apontar o professor como “profissional reflexivo” e as práticas pedagógicas como “práticas reflexivas”. Este é um conceito importante para esta pesquisa pois pretendemos repensar as práticas existentes junto aos professores envolvidos.

Schön assinala que existe um tipo de conhecimento diretamente ligado ao saber-fazer, que é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. No entanto, existem situações em que este conhecimento ou aquele prévio, do qual o professor se apropriou em sua formação inicial, não são suficientes diante dos novos problemas surgidos em sua atuação profissional. Para isso a “reflexão na ação” auxilia o profissional a criar um repertório de soluções, que serão mobilizadas em situações semelhantes: “reflexão na ação”, ou seja, o “pensar o que fazem enquanto o fazem” (SCHÖN, 2000, p. 9). Trata-se do conhecimento prático em diálogo reflexivo com a situação problemática: reflexão na e sobre a ação.

Neste sentido, conforme Zabala (1998), entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula configura-se como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc. A análise deste processo deve levar em conta a interação de todos os elementos que nela intervém, considerando também, se analisarmos sob uma perspectiva dinâmica e reflexiva, que não pode se limitar ao momento em que se produzem os processos educacionais em aula e sim à totalidade do processo que envolve o antes e o depois, ou seja, o planejamento e a avaliação da intervenção e neste sentido estão em jogo as concepções sobre os processos de aprendizagem.

Ao identificar as práticas pedagógicas nas respostas dos

questionários, entrevistas, grupo focal e observações, poderíamos listar algumas situações que chamaram a atenção ao longo da pesquisa e que tentamos problematizar em alguns momentos da investigação com os próprios professores.

Destacamos basicamente três tipos de utilização das mídias nos diversos espaços e aulas observados, que foram as mais recorrentes, “por mais óbvios que sejam”:

- a) projeção de vídeos ou filmes, utilizando aparelho de DVD e televisão, ou computador e projetor multimídia;
- b) apresentação de slides preparados pelo professor para trabalhar os conteúdos de aula utilizando computador e projetor multimídia;
- c) apresentação de trabalhos dos alunos utilizando computador e projetor multimídia.

Além desses três usos, mais comuns, foi possível observar também outras formas de utilização, de outras mídias, em uma escala menor, o que reforça como ainda está limitado o uso das mídias e TIC na escola.

Esse usos foram observados em alguns espaços da escola, escolhidos em função das mídias neles existentes e conforme o objetivo de trabalho do professor. É o caso da Videoteca<sup>66</sup>, dos Laboratórios de Informática e do Laboratório de Comunicação. Além deles, as mídias também são utilizadas nas salas de aula e no auditório quando estes espaços já estão agendados e/ou ocupados.

Para obter dados mais consistentes sobre o uso efetivo dos espaços específicos e equipamentos disponíveis na escola, foi feito um levantamento nos registros de tais espaços durante o ano letivo de 2010, priorizando o tipo de mídias utilizado e uma quantificação parcial deste uso. Além disso foram observadas algumas aulas desenvolvidas com a utilização das mídias nos referidos espaços. Por uma questão de objetividade e fluidez da narrativa, na descrição das observações foram escolhidas apenas algumas das aulas observadas, representativas das situações mais recorrentes.

**1) Videoteca:** É uma sala multimeios que possui televisão de plasma de 42 polegadas, um aparelho de DVD, caixas de som do *home theater*, um computador, um projetor multimídia e uma lousa digital. Possui na ante sala uma televisão conectada a uma antena parabólica que recebe o sinal da TVEscola. Há um acervo considerável de vídeos de

---

<sup>66</sup> Em alguns momentos ela é chamada de sala de vídeo pelos professores e aqui no texto também. Entenda-se como o mesmo espaço.

conteúdo das diversas áreas do saber e também de filmes devidamente catalogados e organizados pela profissional que cuida do espaço, que está disponível para sugerir e orientar a esse respeito.

É um lugar confortável pois possui cadeiras estofadas, ar condicionado e cortinas “corta-luz” que deixam o ambiente escuro. É considerado um espaço muito disputado pelos professores e na verdade, nem poderia ser de outra forma, pois é uma sala para mais de 30 turmas por período. A utilização deste espaço se dá mediante agendamento prévio.

Nas imagens abaixo podemos ter uma ideia do espaço e dos equipamentos disponíveis nele.

Figura 8: Ante-sala da videoteca



Figura 10: Equipamentos



Figura 9– Sala de projeção



Figura 11: Acervo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Segundo o relato da professora responsável pela videoteca, este espaço é utilizado prioritariamente de três formas:

a) como espaço de exibição de filmes, tanto no computador como no

- dvd/televisão e esse é o uso mais comum;
- b) para uso das mídias (do projetor multimídia e do computador para dar aula ou para os alunos apresentarem seus trabalhos (segundo maior uso) ;
- c) acessar a internet, como no caso de algumas aulas de inglês, por exemplo, onde acessam o youtube para assistirem a vídeos.

Ao longo do ano letivo de 2010 a videoteca esteve disponível para uso em 490 horas/aula, porque esteve fechada para reforma por cerca de um mês. Fizemos um levantamento da utilização da sala através dos registros de reserva deste espaço.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos professores por disciplina que utilizaram a videoteca nos períodos matutino e vespertino, bem como o número de aulas utilizadas.

Tabela 3: Uso da Videoteca pelos professores

Disciplina/área	Nº de professores que utilizaram a sala/ número de professores da disciplina ou área no período		% em relação ao total de professores da disciplina/área		Nº de aulas em que utilizaram a sala		% de uso em relação ao total de aulas utilizadas: 470h/a no mat. e 475 h/a no vesp.	
	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES
Português	6/6	3/3	100	100	115	84	24,5	17,7
Ciências	4/4	2/2	100	100	84	52	17,1	10,9
Geografia	3/3	2/2	100	100	73	48	14,9	10,1
História	3/3	2/2	100	100	58	46	11,9	9,7
Inglês	¾	2/3	75	66,6	49	79	10	16,6
Artes	½	1/2	50	50	39	34	7,9	7,2
Matemática	-	1/3	-	33,3	-	22	-	4,6
Séries/Anos Iniciais	5/11	6/21	45,4	28,6	52	110	10,6	23,2

\* Legenda: matutino (MAT) e vespertino (VES)

Fonte: Registros da Videoteca

O espaço utilizado corresponde a 95,9% do tempo ocupada, no período matutino, e 96,9% no período vespertino. Nas aulas restantes o espaço foi cedido para reuniões e/ou cursos, principalmente solicitados pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Pelos registros observamos que a maior utilização do espaço no período matutino foi a das turmas de 5ª a 8ª série. Isso se explica pelo fato

de que neste período a escola tem 25 turmas de 5ª a 8ª série no mesmo prédio da videoteca e apenas 11 turmas de séries iniciais, localizadas em outro prédio. Além disso, as turmas de séries iniciais possuem aparelho de televisão e DVD que podem ser levados para a sala de aula, enquanto as de 5ª a 8ª necessitam da videoteca para isso. Já no período vespertino, a maior utilização foi das turmas de séries iniciais porque neste período o número de turmas se inverte: a maioria é de turmas de série iniciais, 21, e 11 turmas de 5ª a 8ª. Neste caso 10 turmas se localizam no mesmo prédio da videoteca, além das 11 de 5ª a 8ª. Estas turmas também dependem da videoteca para assistirem a vídeos e talvez por isso o uso seja maior. Da mesma forma, apesar de a disciplina Inglês ter utilizado bastante a sala (79 aulas) no período vespertino, foi com turmas de séries iniciais que o uso foi maior (45 aulas das 79 aulas), porque existe uma professora para inglês também nas séries iniciais.

Nos dois períodos a maior utilização da sala confirma a informação do uso prioritário para a exibição de filmes e/ou vídeos didáticos, utilizando prioritariamente o DVD e a televisão, do computador e do projetor multimídia para apresentação de slides projetados na lousa digital, que neste caso funciona apenas como tela<sup>67</sup>. Apenas os professores de inglês exploraram a internet nela, para assistirem a vídeos do youtube. A lousa digital neste espaço pertence à Universidade que funciona no período noturno mas está disponível para uso da escola.

Durante o grupo focal, a utilização da sala foi discutida e a profissional responsável por ela disse que este ano o uso foi muito disputado; *quem chega primeiro pega, tem professor que marcou 3 semanas antecipado*. Segundo ela, “a sala é usada mais para sair da rotina”. É diferente da TV e vídeo portáteis que vão para a sala. *Antes os professores utilizavam a sala de vídeo como passatempo, agora é usada com mais frequência de outra forma. É muito raro o professor que utiliza como quebra-galho, para assistir um filminho. Agora há planejamento*.

Foram observadas diversas aulas na videoteca e algumas serão descritas a seguir, para exemplificar o uso feito das mídias.

---

<sup>67</sup> As possibilidades de uso da lousa digital precisam ser melhor exploradas. Talvez possa ser objeto de oficinas de formação para o uso. Foi oferecida uma rápida formação onde a lousa foi apresentada, mas como foi no período noturno os professores não se interessaram; do diurno, apenas 6 estiveram presentes, incluindo eu, outra diretora, a responsável pela sala de vídeo, o professor de informática que está readaptado na digitação, uma professora de ciências readaptada que cuida do Laboratório de Ciências e apenas um professor de ciências que atua em sala de aula.

## a) Exibição de filmes ou vídeos:

Em uma aula de Ciências, foi utilizado um DVD sobre aborto porque o professor estava trabalhando aparelho reprodutivo e as questões que envolvem a sexualidade na adolescência. Para assisti-lo foi utilizado o computador e o projetor multimídia, preparados previamente pela responsável pelo setor. Logo no início do filme, sem querer, o professor desligou o vídeo (fechou a janela do programa) e a turma riu muito. O professor chamou um dos alunos para recomeçar. Fez algumas intervenções sobre o conteúdo durante o filme e ao final chamou uma aluna para desligar pois “não sabe usar o computador”. A aula acabou e não houve tempo para a discussão do vídeo.

Em uma aula de História, para a 6ª série, foi utilizado um vídeo didático sobre Império Romano, com a utilização da televisão e do aparelho de DVD. Os alunos não pareciam muito empolgados pois a linguagem do filme aproximava-se de um documentário, mais descritiva.

Em uma aula de Geografia, para a 6ª série foi utilizado um computador para projetar (na lousa digital) o documentário *Home: o mundo é a nossa casa*<sup>68</sup>, dividido em duas partes por causa da duração total de 120 min. Na aula observada foi exibida a segunda parte do documentário. A proposta do trabalho era que os alunos assistissem ao filme, fizessem um relatório e depois seria feito um questionário pelo professor para que eles respondessem. Depois do filme iniciado os alunos ficavam trocando de lugar. A certa altura o filme “travou” e os alunos ficaram ainda mais agitados. O professor teve que reiniciar o computador e ficou cerca de dez minutos tentando recomeçar o filme, sem sucesso até que voltaram para a sala de aula. Enquanto isso, a responsável pela videoteca conseguiu rodar novamente o filme e os alunos retornaram, para assistir aos últimos quinze minutos da aula. Como demoraram bastante para se acalmar, é preciso pensar na questão da “motivação” e da “participação”, diante dos entraves ocorridos (o filme teria sido utilizado para despertar a atenção dos alunos para a questão ecológica, uma vez que, segundo o professor, *através das imagens eles compreendem melhor o assunto*). Podemos pensar que ele conseguiu “sair da rotina” (motivação

---

<sup>68</sup> Lançado em 2009 foi produzido pelo jornalista, fotógrafo e ambientalista cineasta francês Yann Arthus-Bertrand, que criou o longa (de 120 min.), entre outros motivos, para mostrar o grau de degradação do planeta e que as soluções existem e dependem de cada pessoa. A iniciativa conta com o apoio de grandes marcas, como Balenciaga, Fnac, Gucci, Puma, Stella McCartney, Yes Saint Laurent e a marca de computadores/eletrônicos Mac.



recorrente nas falas dos professores) se pensarmos em uma aula tradicional onde os alunos permanecem em sala sentados em seus lugares e o professor ministra sua aula expositiva. Neste caso, foi bem diferente pois mudaram de ambiente, se movimentaram e a aula aconteceu de forma tumultuada. Outro fator é que os professores buscam a utilização de outros espaços e recursos para diminuir a agitação das turmas e, neste caso, a turma ficou ainda mais agitada. Sendo assim, esse “sair da rotina” não implica necessariamente em aprendizagem.

Com a constatação de que o uso mais comum da videoteca é para a projeção de filmes, é importante lembrar que os professores, em sua maioria, têm o cuidado de imprimir um caráter pedagógico, geralmente vinculando o filme a um conteúdo didático, justificando a utilização deles junto à supervisão escolar. Esta é uma exigência para evitar que se use o filme para “tapar buraco”. A esse respeito, Moran (2004) indica duas possibilidades significativas de uso dos filmes/vídeos na escola: para provocar a inquietação instigando novos posicionamentos e novas perspectivas de interpretação de sentimentos, ideias e valores ou para confirmar o que está sendo trabalhado no sentido de exemplificar, ilustrar e até ampliar o olhar. O professor deve mediar o processo para que as informações veiculadas nos filmes/vídeos sejam interpretadas, ressignificadas e possivelmente representadas em outras situações de aprendizagem, que possibilitem ao aluno transformá-las em conhecimento, conforme Prado (2005). Entendendo mediação como a “atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (Moran, 2000, p. 144-145).

No entanto, também é importante que se exibam filmes como experiência de fruição, participação estética e significação e também como produção (Fantin, 2006a). Um trabalho mídia-educativo, segundo a autora, envolveria educação *com* os meios ao usar os filmes como fruição, *sobre* os meios ao realizar leitura crítica na análise cinematográfica e *através* dos meios se for realizada uma produção audiovisual, por exemplo.

b) Projeção de slides em multimídia com uso do projetor multimídia e do computador para dar aula ou para os alunos apresentarem seus trabalhos:

Em uma das aulas observadas, antes de iniciar a apresentação, o professor introduziu o conteúdo que se referia aos problemas das grandes

idades, metrópoles, megalópoles e as migrações e como houve problemas com o arquivo, a demora agitou os alunos. Apesar das imagens bem escolhidas e combinadas com música, dos slides bem montados e do conteúdo instigante, os alunos não demonstraram interesse. Isso nos leva a problematizar a percepção dos professores de que “sair da rotina” de sala de aula utilizando outro espaço e recursos tecnológicos aumenta a motivação dos alunos.

Várias outras aulas foram observadas em que os slides multimídia foram utilizados, por professores e alunos, mas um trabalho em especial destacou-se dos demais. Foi em algumas aulas de Geografia nas quais a professora ensinou aos alunos a maneira correta de elaborar apresentações multimídia. E isso chamou a atenção, tanto nos diversos instrumentos de pesquisa utilizados como também pela movimentação da escola em torno dele, sobretudo pela empolgação dos alunos. Na primeira aula a professora apresentou alguns slides com dicas de como elaborar uma apresentação: como selecionar o conteúdo, a estética do slide, as figuras adequadas, etc... (não abordou o programa em si porque isso eles aprenderam – ou deveriam ter aprendido - em Informática). Depois apresentou um roteiro com o conteúdo que desejava que estivesse contemplado nas apresentações que os alunos deveriam elaborar. Essa foi a única iniciativa observada neste sentido, pois a maioria dos professores apenas solicita que os grupos de alunos façam trabalhos sem ter indicações sobre a forma. Na aula seguinte, foi a vez de os alunos apresentarem seus trabalhos. O tema dos trabalhos era os países da América Latina e nas apresentações houve imagens e texto sobre o Chile, informações sobre a Bolívia - com um vídeo produzido por um dos alunos<sup>69</sup>, com imagens e músicas bolivianas (retirados da Internet) e imagens da Venezuela.

Ao final, a professora problematizou com os grupos tanto o conteúdo como a utilização das mídias nos trabalhos e a forma de apresentação. Perguntou se todos utilizaram bem os slides e se a ferramenta foi útil e ajudou a aprendizagem. Concluíram que alguns grupos não aproveitaram isso e a professora deu mais dicas para melhorar as apresentações. Esse processo pode favorecer a aprendizagem por parte dos alunos a partir da reflexão sobre os erros. Durante conversa com a professora perguntei se era sua exigência a utilização de slides e ela respondeu que não, foi apenas sugestão, tanto que vários grupos utilizaram cartazes ou outro tipo de recurso visual. Ela explicou que tinha

---

<sup>69</sup> Foi iniciativa do grupo usando habilidades que possuem de sua vivência fora da escola.

apresentado um roteiro mínimo, mas que para um próximo trabalho iria direcionar melhor para ajudar na escolha correta dos elementos das apresentações.

De todas as observações realizadas, apenas neste caso houve a interferência do professor em relação aos trabalhos apresentados pelos alunos, no sentido de ensinar a maneira correta de montar um slide, de seleccionar as imagens e conteúdos, de apresentá-lo e de falar em público, estimulando a produção consciente e a aprendizagem reflexiva. Na verdade, como o grupo está na sétima série e a observação ocorreu no final do ano, eles já deveriam ter esse conhecimento, pois tiveram aula de informática sobre elaboração de *power point*. Isso mais uma vez reforça a ideia de que a aprendizagem apenas instrumental é insuficiente e precisa estar situada em um contexto de uso.

**2) Laboratórios de Informática<sup>70</sup>:** Existem dois laboratórios na escola com 20 computadores cada, conectados à internet.

Figura 12: Laboratório de Informática 1



Figura 13: Laboratório de Informática 2



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O Laboratório 1 opera com o sistema operacional Windows e o Laboratório 2 com o Linux (computadores recebidos do Governo Federal). Dessa forma, apenas alguns alunos tem acesso ao Linux.<sup>71</sup>

<sup>70</sup> Este é o nome que é dado em toda a rede municipal de ensino para as salas informatizadas.

<sup>71</sup> Na verdade, o sistema operacional acaba ficando “transparente”, no sentido de não ser visível, porque os alunos utilizam os computadores para navegar na internet e principalmente o processador de texto. Neste caso, em ambos os sistemas eles se assemelham e por isso não faz diferença.

Além de serem utilizados para as aulas de informática que fazem parte da grade curricular<sup>72</sup>, os laboratórios estão disponíveis para atendimento aos professores que desejarem desenvolver algum projeto com a utilização dos computadores e internet. Isso acontece desde 2007, quando se iniciou o projeto da informática como parceira das demais disciplinas, pois antes era apenas disciplina curricular de 5ª a 8ª série. Essa nova modalidade foi vista com apreensão pelos professores das séries/anos iniciais porque foram incluídos no atendimento dos laboratórios sem ter clareza de como funcionaria. Esta dúvida permanece até hoje, alguns professores ainda não sabem como utilizar a informática em suas aulas. Este dado talvez ajude a explicar o não uso ou o pouco uso das TIC e deste espaço.

Tal como a videoteca, a localização dos laboratórios favorece com que um seja mais utilizado do que o outro: o primeiro fica no segundo andar do bloco 1, ao lado de várias salas de aula e da videoteca. O segundo fica no terceiro andar do bloco 3, ao lado do Laboratório de Comunicação, onde não há salas de aula, o que dificulta o acesso a ele pelos professores que se concentram em sua maioria nos blocos 1 e 2.

Entrevistei os professores responsáveis pelos laboratórios e segundo eles, os professores que mais utilizaram os laboratórios foram os professores das séries e anos iniciais porque possuem um horário fixo: a cada quinze dias tem duas horas/aula (90 minutos), assessorados pelo professor de informática. Uma professora do terceiro ano relatou durante o grupo focal que *o fato de ter essa aula fixa a obrigava a levar os alunos para o laboratório e planejar e isso era bom porque senão a pessoa fica com medo e vai deixando*. No entanto, mesmo com o horário previsto, nem todas as professoras utilizam os laboratórios. Uma das professoras de informática lamentou: *às vezes as professoras nem avisam que não vem ao laboratório. Por qualquer motivo abrem mão da aula como se essas aulas atrapalhassem seu planejamento*.

Estas aulas deveriam ser utilizadas para desenvolver projetos com a turma, cujo planejamento deveria ser feito em parceria entre os dois profissionais, o professor da turma e o de informática. Entretanto, são raros os casos em que isso acontece. Geralmente os professores chegam para a “aula” de informática e deixam o processo por conta do professor de informática, que acaba indicando alguns sites de pesquisa (conforme o

---

<sup>72</sup> Uma aula semanal de 45 minutos para cada turma de 5ª a 8ª série e 2 aulas quinzenais para séries/anos iniciais (seria uma semanal mas os professores – de informática e de sala- acham melhor ter duas aulas juntas para aproveitar melhor o tempo).

que o professor relata estar trabalhando) ou de jogos pedagógicos. Esta é uma “reclamação” dos professores de informática em relação ao mau uso do laboratório. Um deles comentou: *uma coisa é desenvolver um trabalho conjunto onde o professor que detém o conhecimento técnico (eu no caso) faz a mediação do uso das ferramentas durante o processo pedagógico proposto pelo professor da turma. Outra, bem diferente é este professor, que não está no cotidiano da turma, tentar realizar um trabalho pedagógico improvisado com o uso das ferramentas.* Ainda segundo eles, no ano de 2010 apenas duas professoras utilizaram o laboratório para desenvolver seus projetos de trabalho, para pesquisa e produção de material.

As turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série tinham em 2010 uma aula semanal de 45 min. inserida na grade curricular, ministrada pelo professor de informática. Os demais professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série raramente procuram os laboratórios. Segundo relato de um dos professores de informática, apenas dois professores utilizaram por iniciativa própria o laboratório 1: um professor de inglês que utiliza frequentemente para navegar com os alunos em sites de vídeos e jogos e uma professora de Geografia que queria familiarizar os alunos com o software *Movie Maker* para que eles produzissem seus vídeos. O outro professor, deste mesmo laboratório, afirmou que foi procurado por vários professores que desejavam utilizar os equipamentos muito mais do que para desenvolver um projeto em parceria. Em sua maioria, utilizaram o laboratório para apresentação de trabalhos dos alunos ou para exibição de seus slides porque a videoteca ou o projetor PROINFO estavam ocupados. Uma das professoras dos laboratórios acredita a pouca procura por eles devido ao pouco tempo que sobra além das 35 aulas semanais de informática que são destinadas para as turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e mais as aulas quinzenais com horário fixo para as séries/anos iniciais.

Nas aulas observadas foi possível perceber em uma aula de História, que o professor utilizou o **projetor multimídia** disponível neste espaço, porque não havia reservado o projetor PROINFO, a videoteca estava ocupada e ele tinha combinado com os alunos que apresentariam trabalhos naquele dia. Aparece aqui a questão do “improviso”. O professor ficou apavorado porque estava no fim do bimestre, os trabalhos seriam avaliados como uma das notas e quase sem tempo disponível para a apresentação. Felizmente o laboratório estava vago e a aula pode acontecer. No entanto, o ambiente não é adequado para apresentação de trabalhos e a aula refletiu a falta de planejamento. As apresentações não motivaram aos colegas que ficaram conversando, olhando para o lado, sem atribuir nenhum significado ao trabalho. Este aspecto é comum de

acontecer na apresentação de trabalhos e precisa da interferência do professor para qualificar a apresentação. Faz parte do trabalho do professor mídia-educador desenvolver as habilidades comunicativas nos alunos. Neste caso, sem uma avaliação de tal postura, será que fez alguma diferença o fato de ter usado recursos tecnológicos? A impressão que ele passava com esta atitude era a de realmente não ter nada planejado e tentar improvisar com o uso da tecnologia para tentar “dar uma aula interessante” que disfarçasse o improviso. Todavia, utilizar os equipamentos desta forma é um “desastre” só que tecnológico, pois a aula mostrou-se desinteressante, sem objetivos e sem planejamento.

Em uma aula de português as sextas séries foram ao laboratório para trabalhar retextualização utilizando o **processador de texto** (word do windows). Depois de apresentar as variações linguísticas regionais o professor pediu que os alunos reescrevessem o texto utilizando uma das formas de linguagem. Segundo ele *se fosse feito no caderno em sala de aula não teria tido tanto sucesso e envolvimento, eles procuravam, ajudavam o outro quando terminavam primeiro, achando engraçado. Também discutiram quando o corretor ortográfico do word destacava alguma palavra.* O professor explicou que o sistema reconhecia a linguagem formal e eles estavam trabalhando com variações dela. Neste trabalho a mídia foi utilizada como variação de instrumento, substituindo o caderno. Apesar de ser uma tentativa válida, o trabalho pode ser qualificado utilizando-se outras possibilidades de produção textual com os recursos oferecidos pela informática e pela internet, como o wiki, por exemplo, que é um programa virtual de produção colaborativa de textos que talvez tornasse a tarefa mais significativa.

Um trabalho interessante do ponto de vista da aprendizagem foi realizado em uma aula de informática, a **criação de blog**, com uma turma de sexta-série. Na primeira aula que assisti a professora de informática estava conversando com os alunos sobre a responsabilidade de uso da internet. Explicou que eles aprenderiam a criar um blog e a postar informações nele, porém seria muito importante que eles tivessem a consciência de que estariam “colocando informações para o mundo”; estariam de certa forma produzindo conhecimento e seriam responsáveis por ele. Discutiram também sobre cyberbullying e os alunos comentaram sobre boatos difundidos na internet. A professora dividiu a turma em equipes que deveriam criar seus blogs, porque individualmente seriam muitos (realizou o mesmo trabalho com as seis sextas-séries do período vespertino). O tempo final desta aula foi utilizado para exploração de alguns blogs sugeridos pelos alunos e/ou pela professora. O resultado foi

a criação de blogs pelas equipes que os alunos socializaram entre si. No entanto, nenhum professor aproveitou este trabalho e os blogs continuaram ou não dependendo apenas do interesse dos alunos.

Este é um fato lamentável pois a limitação do uso educativo dos blogs constitui-se em perda para o processo educativo se considerarmos as possibilidades do blog como um espaço de interação e escrita colaborativa, de verificação do processo de compreensão textual, de análise das estratégias lingüísticas-cognitivas utilizadas por alunos na construção de um texto (Franco, 2005). Ainda segundo a autora, “(...) o blog proporciona a oportunidade de discutir temas da sala de aula, complementando-os, pensando sobre o assunto e respondendo, o que induz a uma maior participação de todos os estudantes” (p. 312). Estes aspectos devem ser pensados com vistas à produção crítica e criativa dos alunos nos blogs da turma, para que ao interagirem eles tenham a consciência de sua responsabilidade como consumidores e autores. Se o *blog* não permitir a interação da turma com o professor e entre si e a construção do conhecimento a partir das informações selecionadas por seus participantes, como co-autores, não tem função educativa, apenas de diário *on line*.

Importante ressaltar que nos laboratórios, o acesso na internet a sites de relacionamento e salas bate-papo como o Orkut e MSN são proibidos por serem considerados “antipedagógicos”. Segundo uma das professoras, *é porque isso eles fazem em casa o tempo todo e os pais iriam reclamar se soubessem que eles ficam fazendo isso na escola. Além do mais não iam querer fazer nada além disso na aula; às vezes no final da aula eles podem jogar ou entrar no youtube. Quando terminam as tarefas.* Mais uma vez, o desconhecimento sobre o uso limita as possibilidades de usos pedagógicos das TIC e supõe que um uso “educativo” ou “didático” dos meios tenha de ser feito dessa forma, através do controle, como destacam Bonilla e Assis (2005).

No momento da entrevista realizada em 2010, os professores dos laboratórios demonstraram sua preocupação com a forma de utilização dos mesmos, porque havia uma discussão de que em 2011 a disciplina de Informática sairia da grade curricular de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e eles passariam a funcionar apenas sob demanda<sup>73</sup>. Isso se confirmou e a disciplina de

---

<sup>73</sup>No ano de 2011, em conversa recente com os professores de Informática eles afirmaram que os laboratórios estão sendo mais utilizados, mas o uso continua acontecendo de forma semelhante ao ano passado. Os professores de informática estão participando de uma formação continuada na sua área, porém ainda não conseguiram planejar junto com os demais professores uma

informática foi retirada da grade curricular e substituída por Português. Não se sabe ao certo o porquê de tal substituição e escolha, pois a escola não foi consultada. Uma hipótese se deve às avaliações de desempenho dos alunos (a Prova Brasil, por exemplo) na qual as competências de leitura e escrita são itens fundamentais na avaliação, em que o bom desempenho resulta mais verbas para as escolas, por isso seriam importante ter mais aulas de Português. Ou talvez a equipe pedagógica da Secretaria de Educação tenha avaliado positivamente o experimento da informática na modalidade “parceria/apoio” aos professores de sala de aula como vem acontecendo desde 2007 nas séries iniciais, pois este foi um projeto proposto pela própria Secretaria.

**3) Laboratório de comunicação:** é um espaço montado com diversos equipamentos, onde trabalham as fonoaudiólogas da escola. Este ambiente foi projetado em 2000, para “desenvolver habilidades comunicativas nos alunos e preparar futuros políticos”, segundo o discurso do prefeito da época, e para isso foram contratadas duas fonoaudiólogas. É o único da rede municipal. Na prática, acabou sendo utilizado mais pelos recursos ali existentes: filmadora, datashow, computador, scanner, impressora, televisão, aparelho de som, mesa de som, videocassete (agora DVD) e microfone. Até 2008 foi utilizado para reuniões pedagógicas porque era o único espaço da escola com equipamentos, sempre modernos e com a manutenção garantida. O laboratório era a “menina dos olhos” da gestão municipal da época. Agora, o processo é inverso: os equipamentos deste espaço estão ficando sucateados e ultrapassados. Recentemente foi necessário substituir o computador e foi utilizado outro que veio do MEC para os laboratórios de informática e foi instalado neste espaço.

Os professores de 5ª a 8ª série utilizavam bastante para a apresentação de trabalhos e os das séries iniciais para exibição de filmes. As fonoaudiólogas interferiam durante as apresentações, quando o professor permitia, para sugerir como melhorar a apresentação, como falar melhor em público, etc. e também ajudavam a preparar as apresentações quando os alunos as procuravam.

Era um trabalho bem interessante, mas a utilização desse espaço foi se reduzindo aos poucos quando as fonoaudiólogas perceberam que os professores só queriam usar os equipamentos ali disponíveis e começaram



a exigir deles um planejamento do trabalho, para ver onde poderiam ajudar. Isso implicava em que eles teriam de procurá-las antes de usar, para planejar e agendar o trabalho. Aliado a isso, foram surgindo novos espaços equipados na escola e agora o laboratório de comunicação é subutilizado porque se localiza no 3º andar do prédio 3, a uma certa distância das salas de aula de 5ª a 8ª série (que se localizam nos prédios 1 e 2 próximo da videoteca e do laboratório 1 de informática).

No período matutino o laboratório de comunicação está fechado desde o início de 2010 por causa da licença da fonoaudióloga que atua neste período. No vespertino, é utilizado pela fonoaudióloga nas triagens<sup>74</sup> e atendimentos individuais a alunos, não sendo utilizado pelos professores e turmas. Além disso, a escola passou por uma reforma, os equipamentos foram desmontados e a sala está servindo momentaneamente de depósito de outros materiais (os computadores velhos que foram substituídos do laboratório de informática, localizado ao lado, por exemplo).

Nas fotos, tem-se uma ideia dos equipamentos disponíveis logo que o laboratório foi criado e do espelho onde os alunos podiam visualizar sua “performance”. Não aparecem na foto o projetor multimídia e a tela de projeção, o quadro branco, os colchonetes, os blocos e as cadeiras, que fazem parte do material disponível, utilizado conforme a proposta de trabalho. E como está hoje, utilizado como depósito.

Figuras 14 e 15: Laboratório de Comunicação quando foi criado em 2002

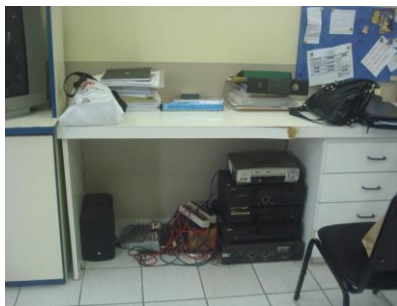


Fonte: Acervo do laboratório de Comunicação

---

<sup>74</sup> As fonoaudiólogas foram efetivadas para a função escolar da fonoaudiologia que é a de detectar problemas de fala/audição nos alunos, não podendo realizar atendimentos.

Figuras 16 e 17: Laboratório de Comunicação em 2011



Fonte: Acervo da pesquisadora

**4) Salas de aula:** A escola possui 3 prédios com 6 corredores (2 em cada bloco) onde estão distribuídas as salas de aula.

Em 4 corredores, localizados nos prédios 2 e 3, mais distantes da videoteca, existe uma espécie de suporte móvel com rodinhas onde estão uma televisão e um DVD para serem levados para a sala, conforme fotografia a seguir.

Figura 18: Móvel para televisão e vídeo



Fonte: acervo da pesquisadora

Os professores das séries/anos iniciais utilizam bastante este recurso principalmente para exibição de filmes. Muitos deles fazem parte do planejamento e tem fins didáticos. Porém em algumas vezes serve mesmo de “quebra galho”. Uma destas situações acontece quando falta algum professor sem avisar e os auxiliares de ensino estão sem

planejamento. Outra, acontece em momentos de greve (dos professores ou de ônibus) onde muitas crianças comparecem e parte dos professores não. Os poucos funcionários precisam dar conta de muitas turmas e, às vezes é necessário juntar as turmas onde a exibição de um filme é um recurso mais “fácil” para uma sala muito cheia. Por sua vez, os professores que estão trabalhando também apelam para este recurso quando o inverso acontece, quando por algum motivo os alunos comparecem em pequeno número e acabam juntando-se para exibir um filme. Outra situação é quando a direção precisa reunir os professores de uma determinada série ou ano, não dispõe de auxiliares de ensino em número suficiente, junta as turmas na sala de aula ou no auditório (se forem mais de duas) e passa um filme qualquer para “distrair” as crianças. Segundo a diretora das séries iniciais *é um processo anti-pedagógico a serviço do pedagógico pois as reuniões são muito importantes e não aconteceriam se não fossem desta forma, já que por determinação da Secretaria de Educação não podemos dispensar os alunos e não há espaço para elas no calendário escolar*<sup>75</sup>.

Os professores de 5ª a 8ª série, quando não conseguem utilizar a videoteca, preferem utilizar em sala de aula o projetor **PROINFO**. Com este equipamento elas projetam suas aulas em slides e os alunos fazem apresentação de seus trabalhos. O aparelho foi pensado para projetar em ambientes claros o que facilita muito o trabalho em sala de aula. No entanto, ainda há dificuldades de acesso à internet devido às limitações da banda larga que não alcança alguns pontos da escola (a central fica na secretaria que é distante de algumas salas).

Em uma aula de **Português**, um professor utilizou o projetor PROINFO para a projeção de slides e de um vídeo de história da “turma da Mônica” para trabalhar o gênero narrativa com as 5ª séries. O vídeo complementou o conteúdo exposto nos slides. Os alunos estavam bastante empolgados com a novidade, pois foi a primeira vez que o aparelho foi utilizado com eles. Como as aulas eram de apenas 45 minutos, o aparelho foi montado em uma sala vazia, onde permaneceu a tarde toda para não se perder tempo montando e ligando o aparelho e as turmas se deslocavam até ela. Para esses alunos isso foi um acontecimento porque saiu da rotina. Em outra aula também de Português, foi projetado o filme

---

<sup>75</sup>Estão pensando um novo currículo para o ensino de 9 anos, que foi implementado com a indicação de uma forma diferente de trabalhar (por temáticas e áreas de conhecimento) e isso implica muitas discussões sem que o espaço seja oferecido.

“Bullying”<sup>76</sup>, para uma 7ª série. A projeção precisou ser dividida em 2 partes devido ao tempo de 45 min. por aula. A discussão ficou para uma terceira aula.

Em uma aula de **Geografia** foi passado um vídeo sobre a reserva ecológica da Serra do Tabuleiro onde a professora faz um trabalho como bióloga. Com imagens belíssimas e música, o vídeo inicialmente chamou a atenção, mas, como era longo e didático, aos poucos os alunos foram se distraindo. Depois do vídeo a professora acrescentou algumas informações, fez algumas perguntas que os alunos responderam e encaminhou a tarefa para a próxima aula. A dinâmica da aula pressupõe o uso da tecnologia como recurso audiovisual. Esta professora utilizava a projeção de slides em quase todas as suas aulas com o projetor PROINFO porque, segundo ela, “traz a aula pronta e não perde tempo passando no quadro”.

Sobre a utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula, são válidos pedagogicamente quando são utilizados não somente “para demonstrações, mas permitem discussão, análises, comparações, alteração entre projeções e debates permitindo ao aluno colocar-se diante de realidades que talvez ele não conheceria” (MASETTO, 2000, p. 150).

Outro uso deste equipamento em sala de aula é também para a apresentação de trabalhos dos alunos. Em uma aula de Português foi utilizado o projetor PROINFO para a apresentação de trabalhos dos alunos da 6ª série. Mais uma vez não houve interferência do professor sobre a forma dos slides, somente sobre a apresentação dos alunos.

Em uma aula com a 8ª série, sobre compositores brasileiros, um grupo apresentou um slide sobre Chico Buarque e a música “Deus dará” e não conseguiu rodar a música que deveria estar acoplada ao slide. Este fato fez parecer que os jovens “desaprendem” a utilizar as mídias quando se trata de trabalhos escolares, pois geralmente os jovens têm facilidade em baixar música, criar vídeos com suas fotos, etc. e quase não demonstraram essas habilidades nas apresentações de trabalhos observadas.

Outro recurso bastante utilizado nas salas de aula é o **aparelho de som**. A escola possui oito aparelhos portáteis que são levados para a sala de aula principalmente pelos professores de inglês e espanhol (para ouvir músicas e cds da língua e trabalhar a tradução das letras) e os das

---

<sup>76</sup> Bullying (no Brasil: Bullying - Provocações Sem Limites), direção de Josexo San Mateo. Paris Filmes, Espanha, 2009, 93 min.

séries/anos iniciais (para ouvir e cantar músicas). Apesar de os dados dos questionários apontarem que apenas 50% dos professores fazem uso ocasional destes aparelhos, eles chegam a ser “disputados”, pois este grupo utiliza bastante.

**5) Multimeios em diversos espaços:** Nas séries/anos iniciais foram observadas algumas atividades desenvolvidas no projeto Troca-troca Literário, mencionado anteriormente. Este projeto é desenvolvido anualmente desde 1995, com o intuito de despertar o prazer e o interesse pela leitura dos alunos das Séries/Anos Iniciais do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Os livros de literatura infantil e infanto-juvenil são escolhidos, normalmente com uma temática pré-definida por série/ano (ex: valores, fábulas, clássicos...). Os alunos adquirem o livro e após realizado o trabalho proposto, trocam com outras turmas para que leiam mais de um livro. São desenvolvidas diversas atividades como: jogral, dramatização, jornal falado, músicas, projeções de fotos, contação de histórias, jogos, leitura, teatro, dobraduras, confecção de brinquedos, passeios de estudo, permeando todas as atividades pedagógicas na perspectiva interdisciplinar, que culminam com a socialização dos trabalhos para a comunidade escolar. Nos últimos anos tem sido estimulado o uso das diversas mídias e tecnologias tanto na exploração dos livros quanto na socialização dos trabalhos. Ao conversar com as professoras sobre o trabalho desenvolvido com o livro percebi sua preocupação em variar bastante as mídias e os recursos para tornar mais atrativo o trabalho. Novamente aqui aparece a mídia como “atração”. A maioria delas utilizou fotografia, música, DVDs, televisão, computador e internet, além do próprio livro, para explorar a história, ou seja, reproduzir seu conteúdo de outra forma, sempre como recursos pedagógicos para atingir seus objetivos. Em alguns casos, foram realizadas pesquisas na internet com a ajuda das professoras dos Laboratórios de Informática. Algumas turmas pesquisaram sobre o tema do livro (uma delas trabalhou os animais em extinção, por exemplo), outras sobre a vida e as obras dos autores. Na maioria dos casos houve por parte das crianças produção impressa: livros, desenhos, histórias em quadrinhos, textos e cartazes, o que não representa um diferencial na utilização das mídias. As produções digitais foram realizadas pelas professoras ou outros adultos da escola.

Nesta perspectiva de utilização de várias mídias, destaco o Projeto *Uma colcha de retalhos* que é um dos trabalhos desenvolvidos no projeto Troca-troca literário. Esta turma trabalhou com o livro “a colcha

de retalhos”<sup>77</sup> e o objetivo era “resgatar o valor das memórias que fazem parte da constituição da identidade de cada um, através do relacionamento afetivo de avô e neto, enfatizando a importância do afeto entre pessoas da mesma família”. Durante o trabalho, várias atividades foram desenvolvidas inclusive com a visita de algumas avós na turma para contarem histórias e costurarem um pedaço da colcha de retalhos da turma. Cada avó ensinou uma receita e foi confeccionado o livro de receitas da turma. O processo utilizou diversas mídias e os recursos possibilitados por elas: material impresso (os livros de história lidos, os cartazes, os textos produzidos pelas crianças, o Estatuto do Idoso - leitura e interpretação e o livro de receitas produzido); fotografias (como elementos de registros e de documentação, importantes no resgate das memórias familiares e coletivas); computador, softwares educativos, internet, datashow - para as pesquisas e para a produção de novos materiais (livro de receitas, vídeo, apresentação em *PowerPoint*); TV e Vídeo (imagens, vídeos, filmes, DVDs); filmadora, máquina fotográfica digital; áudio (cds, sons, música, microfone).

Segundo a professora, a utilização das mais variadas mídias foi importante no trabalho, sobretudo para que os alunos percebessem outras possibilidades de linguagens na produção das histórias. Além de ler o livro os alunos puderam filmar e assistir filmes, fotografar e gravar as entrevistas, explorar as possibilidades de áudio ouvindo histórias e músicas. Estas mídias foram importantes na socialização dos trabalhos quando as crianças contaram suas histórias para as demais.

A professora que coordenou este trabalho participa do curso Mídias na Educação do MEC e além de já ter uma prática consolidada na utilização das mídias (trabalha com a lousa digital em sala de aula, na escola particular, conforme relatou no grupo focal), busca sempre melhorar este processo. Reconhece que ainda utiliza prioritariamente as mídias como recurso, mas faz algumas tentativas de superação dessa condição.

Pensando no conceito de multimídia, Pretto (1996) já apontava a passagem da ideia de utilização simultânea de formas variadas de mídia, mesmo que produzidas isoladamente, para o conjunto de possibilidades de produção e utilização integrada de todos os meios da expressão e da comunicação, como desenhos, esquemas, fotografias, filmes, animação, textos, gráficos e sons animados e coordenados por programas de computador. Neste sentido, a escola ainda precisa avançar.

---

<sup>77</sup> Conceil Correia da Silva. Ed. do Brasil.

### 2.4.1 Uma iniciativa que merece destaque

Conforme já pontuado anteriormente, a única iniciativa de **produção de vídeo** com os alunos que acompanhei durante a pesquisa foi realizada pela mesma professora de geografia, que trabalhou sobre apresentações de slides. Utilizando o projetor PROINFO nas 8<sup>a</sup>.s séries, exibiu o filme 11'09"01<sup>78</sup>, onze curta-metragens abordando diversos aspectos dos ataques terroristas aos Estados Unidos, ocorridos em 11 de setembro de 2001. Com as onze versões sobre o acontecido, ela queria explorar as diferentes formas de expressão e de produção de conhecimento com os alunos. Na sequência do trabalho, utilizou o Laboratório de Informática para iniciar o processo de produção de vídeos. Para isso assistiram o vídeo *No estranho planeta dos seres audiovisuais*<sup>79</sup>. Na aula seguinte houve a discussão dos vídeos, principalmente sobre a questão da autoria e a responsabilidade de postar conteúdos em redes. Depois disso, exploraram o programa *Movie maker*, para iniciar a produção e edição de vídeos. A professora auxiliou aos alunos que não conheciam o programa e os alunos foram desafiados a produzirem seus vídeos que deveriam mostrar algo que tivesse sido significativo para eles nas aulas de geografia ministradas ao longo do ano. Após a apresentação dos vídeos houve discussão sobre as produções: a escolha das imagens, o tema proposto e as mensagens trabalhadas.

O trabalho chamou a atenção inclusive pela escolha dos vídeos apresentados aos alunos (pouco comuns ao circuito comercial). Este trabalho diferenciou-se pela intenção de ampliação do repertório cultural, de **produção** de audiovisuais e de conhecimento, com discussão e problematização, e parece se aproximar de uma proposta de Mídia-educação, que prevê além do consumo responsável a produção crítica e criativa com o uso dos meios. É interessante destacar que essa professora

---

<sup>78</sup>Título original: (11'09"01), lançado em 2002 na França. Direção: Youssef Chahine (segmento Egito), Amos Gitai (segmento Israel), Alejandro González-Iñárritu (segmento México), Shohei Imamura (segmento Japão), Claude Lelouch (segmento França), Ken Loach (segmento Reino Unido), Samira Makhmalbaf (segmento Irã), Mira Nair (segmento Índia), Idrissa Ouedraogo (segmento Burkina-Faso), Sean Penn (segmento Estados Unidos), Danis Tanovic (segmento Bósnia-Herzegovina). Duração: 135 min. Gênero: Drama. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/11-09-01/> acessado em 20/11/2010.

<sup>79</sup>*No Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais* é uma série de televisão brasileira, idealizada por Cao Hamburger, escrita e dirigida por Paulinho Caruso e Teo Poppovic. Exibido pela TV Futura (<http://www.futura.org.br>) em 16 episódios e explora a relação do homem contemporâneo com o universo audiovisual.

não teve formação inicial sobre o uso das mídias, foi iniciativa pessoal.

Aparentemente este foi um trabalho bem sucedido no uso da tecnologia como meio de expressão, como diz Tornaghi (2010), pois além de ser uma excelente forma de motivação para a aprendizagem escolar permitiu a utilização de outro meio para dar forma à expressão do conhecimento produzido pelo grupo.

## 2.4.2 Reflexões

Os instrumentos de pesquisa utilizados nos permitiram verificar a utilização prioritária das mídias como **tentativa** de aumentar a motivação e sair da rotina, fato que os professores haviam relatado nas entrevistas. Para isso os professores buscaram utilizar outros espaços além da sala de aula e, na sala de aula buscaram utilizar equipamentos que permitissem um apoio audiovisual ao conteúdo ministrado. No entanto, além de limitados, estes usos estão ainda muito ligados à atividades que promovem poucas mudanças no processo educativo já consolidado, assim como foi constatado por Lara (2011). Levando em consideração que vários professores da escola utilizam apresentações multimídia em suas aulas, em que medida isso significa “sair da rotina”? Neste sentido, foi muito importante o cruzamento dos dados dos diversos instrumentos de pesquisa, por ser diferente “o que se percebe”, o que “se fala que usa” e “como se usa”. No caso analisado, na maioria das vezes estar num espaço diferente da sala de aula e utilizar outras tecnologias não significou nada de novo em termos didáticos e muito menos despertou maior interesse nos alunos, como foi relatado ao longo do texto, exceção feita ao trabalho de produção de vídeos relatado anteriormente.

Acreditamos que o uso das mídias como ferramentas para melhorar as aulas pode ser utilizado em projetos para desencadear uma aprendizagem colaborativa e para tornar o aluno pesquisador e investigador. O trabalho com projetos é o que mais se aproxima da possibilidade de produção com mídias na perspectiva da Mídia-educação; as disciplinas organizadas na forma curricular tradicional operam mais em caráter instrumental e nesta escola, apenas o troca-troca tem a intenção de projeto. No entanto, nesta forma de organização do trabalho a motivação não estaria na mídia em si, mas na aprendizagem, que deve ser “significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar aluno e grupo a buscar soluções possíveis, para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teórico/práticos”, diz Behrens (2000, p. 77). Esse processo favorece a que o aluno tenha prazer



em conhecer, porque para produzir conhecimento precisa ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para dar-lhes significados relevantes. Essa forma de mediar a aprendizagem é que pode promover “saídas da rotina”.

A respeito de “dar certo” o uso das TIC, Masetto (2000), afirma que o uso de multimídia pode ser um importante recurso facilitador e mediador da aprendizagem pelas suas características multi e hipermidiáticas que integram imagem, luz, som, texto, movimento, etc. No entanto, o aluno não pode ser um expectador passivo, ele precisa ser incentivado a pesquisar, precisam ser oferecidos momentos para perguntas, reflexões, debates, trabalhos, incentivados pela apresentação.

Refletindo sobre a questão da utilização dos espaços para o trabalho com as mídias e tecnologias, é importante perceber que não são os espaços que determinam a eficácia do trabalho. A utilização do espaço é o resultado da maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem. Conforme já mencionado, Massey (2008) aponta uma das possibilidades de definição de espaço como “produto de relações” e, neste sentido, as relações ali existentes são resultado das representações que percebem as mídias e os espaços como fatores motivadores da aprendizagem, mas que na realidade não o são por si só e, por isso, os espaços neste caso se configuram apenas como “lugar”.

Assim, da forma como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com as mídias, a sala de aula é “o lugar de fazer sempre o mesmo” e quando se quer fazer algo diferente procura-se outros espaços. No entanto, as mídias podem e devem estar diluídas nos tempos/espaços escolares a serviço da mediação pedagógica a fim de chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, imagem, som, representação (dramatizações, simulações), multimídia, interação on-line e off-line (Moran, 2000). As mídias devem estar presentes não apenas para motivar o aluno mas para

valorizar a auto-aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos (MASETTO, 2000, p. 154) .

Acrescente-se aos aspectos acima mencionados a possibilidade de tornar o aluno protagonista na produção de conhecimentos para que, tendo as mídias hibridizadas ao cotidiano escolar, ele possa mais do que receber conhecimento, produzi-lo com as possibilidades oferecidas por elas, com a mediação do professor. Nesta direção Orofino (2005) aponta que cabe à escola garantir o acesso igualitário, o consumo reflexivo (problematizando as representações sociais contidas no texto), a produção e participação das próprias crianças e adolescentes em narrativas utilizando as novas linguagens tecnológicas, sobretudo a eletrônica e a digital.

A perspectiva ecológica, proposta pela Mídia-educação, prevê que a tecnologia não seja utilizada apenas nos laboratórios multimídia e sim que os alunos “atuem neste e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significados” (FANTIN, 2006a, p.2).

Mas este é um processo que requer uma mudança de postura do professor que deixa de perceber as mídias apenas como recurso e passa a entendê-las como cultura. Com seu “kit de formador” (Rivoltella, 2005) ele pode construir sua competência e incorporar as mídias em sua prática como uma nova linguagem, que vem complementar a oral, a escrita e a audiovisual.

## CAP. 3 – EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*“... para enxergar a realidade não é suficiente não ser cego, é preciso ter o compromisso e a vontade de querer abrir as janelas e deixar entrar as luzes.”  
Fantin: 2008, p.165)*

Após apresentar os dados obtidos na pesquisa empírica e refletir sobre eles à luz das contribuições teóricas é chegado o momento de buscar pistas para a “tão sonhada transformação das práticas”. Neste capítulo apresentaremos algumas constatações que desencadearam possíveis pistas para repensarmos as práticas pedagógicas com a utilização das mídias.

### 3.1 ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Certamente, ao pensar sobre novas práticas é preciso adotar um conceito que sirva de referência e oriente o processo. Por isso retomamos o conceito de prática reflexiva, (Schön, 2000). Nessa perspectiva, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação<sup>80</sup>.

Uma prática reflexiva requer algumas características que precisam ser aprendidas e desenvolvidas nos professores para que se tornem profissionais reflexivos. Para isso, Nóvoa (1995), um dos defensores da obra de Schön e da importância da formação reflexiva na prática profissional, diz ser necessária uma mudança nas formações iniciais e continuadas com a adoção de um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Afinal, a “análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir da detecção das dificuldades ou carências do que queremos mudar.” (ZABALLA, 1998. p. 223).

Tendo em mente o questionamento sobre que tipo de prática seria necessária para promover mudanças, reunimos alguns aspectos evidenciados ao longo da investigação para pensar em caminhos possíveis sem intenção de prescrição. Assim, depois de longa observação empírica do cotidiano escolar e de um ano de investigação científica neste mesmo espaço, evidenciamos algumas constatações a partir do cruzamento de

---

<sup>80</sup> Para melhor explicitar esses conceitos ver Donald Schön: Educando o profissional reflexivo (2000).

todos os dados obtidos nos diversos instrumentos da pesquisa, que retomamos neste momento.

### 1) Mídia como motivação:

Os instrumentos de pesquisa utilizados permitiram verificar o uso prioritário das mídias como **tentativa** de aumentar a motivação e sair da rotina, dado que os professores haviam relatado nas entrevistas. Para isso, os professores buscaram utilizar outros espaços além da sala de aula, e na sala de aula buscaram utilizar equipamentos que permitissem um apoio audiovisual ao conteúdo ministrado.

A **representação** que os professores fazem das mídias no processo de ensino **como recurso didático/ ferramenta para aumentar a motivação** também foi constatada nas entrevistas e observações das práticas. Pretto (1996, p.34) ressalta que se as tecnologias são colocadas na escola apenas como instrumentos, “essa escola fica sem futuro, apesar da cara de moderna”. Isso se verifica no Colégio Maria Luiza: tem muitos recursos tecnológicos utilizados apenas como ferramentas; parece ser uma “escola de ponta”, no entanto adota velhas práticas ou práticas empobrecidas em relação às possibilidades das mídias. Neste sentido, como aponta Lara (2011) esta forma de usar a tecnologia serve apenas para “recheiar as estatísticas sobre recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula” (p. 92).

Além disso, “o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num *animador da velha educação*, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir” (PRETTO, 1996, p. 114). Com isso a educação continua a mesma, usando novos e avançados recursos tecnológicos em que o futuro parece estar no equipamento e não na escola. E, desta forma, será *uma escola sem futuro...*, como diz o autor. Para que a escola tenha futuro, ele propõe o uso da tecnologia como *fundamento*, ou seja, que represente “uma nova forma de pensar e sentir” (PRETTO, 1996, p. 115). Assim a escola participaria da construção de uma nova sociedade deixando de ser “mera expectadora, acrítica dos novos valores em ascensão” (idem, p. 221).

Isso implica pensar a integração das mídias na escola para além do caráter instrumental de forma que além de assegurar formas de socialização e transmissão simbólica, também sejam palco da “construção da inteligibilidade do mundo” (FANTIN, 2008, p. 70).

## 2) O sentido dos usos das mídias e mediações:

Em relação ao acesso às mídias, no ambiente pessoal e escolar dos professores, um dado que surpreendeu foi o de que há um uso significativo de algumas mídias no processo educativo. A princípio acreditava que os equipamentos disponíveis eram pouco utilizados, por não perceber desdobramentos de seus usos (projetos, produções, exposições, etc.). Através da observação mais sistemática de espaços e práticas foi possível perceber que o uso acontece. Todavia, o tipo de uso que é feito, e o trabalho desenvolvido com as mídias são a chave da questão.

Em todas as situações observadas destaca-se a tentativa dos professores de realizar uma *aula diferenciada*. Não é possível negar o esforço por eles empreendido, com mais ou menos sucesso. No entanto, o que foi possível perceber é que quando houve êxito, ou seja, aumento na participação e interesse dos alunos foi pela proposta pedagógica desenvolvida e não pelo uso do equipamento e da ferramenta. Neste sentido, Valente (1995) afirma que a escola deve ser interessante não pelo fato de possuir aparatos tecnológicos mas pelo que acontece no processo pedagógico em termos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, afetivo, social e cultural.

Quanto aos resultados em termos de aprendizagem é difícil de mensurar mas, no caso de uma professora que realizou um trabalho de mediação para além do caráter instrumental, foi possível perceber um significativo processo de aprendizagem através das produções dos alunos.

Ficou evidente ao longo da pesquisa que a limitação no uso das mídias e das tecnologias no processo pedagógico acontece principalmente porque o professor não conhece as potencialidades das tecnologias digitais. Um dos aspectos que dificulta esta apropriação é a falta de tempo para a aprendizagem, como foi demonstrado na pesquisa. A maioria dos professores trabalha 40 ou 60 horas, com uma imensidão de provas e trabalhos para corrigir, aulas para preparar e a família para atender e não sobra tempo para testar novas possibilidades. Com isso repete-se as mesmas aulas e utilizam-se sempre os mesmos recursos. Essa foi uma dificuldade apontada também na pesquisa de Pereira (2008). Ao discutir as novas exigências dos tempos atuais Pretto (2006) confirma o problema pois, segundo ele, “para o professor com os contratos de trabalho inalterados foram acrescidas tarefas e funções antes não pensadas” (p. 24).

Além da questão das condições de trabalho do professor é necessário que haja uma integração das diferentes mídias no cotidiano

escolar como fonte de conhecimento, como objeto de estudo e, sobretudo, como forma de expressão, que possibilite “interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis” (FANTIN, 2008, p.69). Neste sentido, o trabalho com mídias realizado na escola deixa a desejar. Embora tenha encontrado alguns professores dispostos a superar esta situação, em busca de um uso reflexivo, produtivo e criativo, eles reconhecem que não sabem ao certo como fazer. Percebe-se ali o processo antagônico descrito por Bonilla e Assis (2005), no qual os professores estão divididos entre a “sedução” da tecnologia e a necessidade de adaptação às inovações tecnológicas e o apego aos valores tradicionais (estrutura rígida, programas fechados, previsibilidade das ações).

### 3) Mídias no planejamento:

Ficou muito evidente em todo o processo a falta de momentos disponíveis para pensar a questão das mídias no processo pedagógico. Não há planejamento coletivo, nem socialização das práticas existentes, apenas informalmente, em conversas na sala dos professores onde eles trocam ideias sobre os trabalhos realizados. Por outro lado, não há por parte da Equipe Pedagógica estímulo para isso nem “cobrança” em relação à utilização das mídias. Os equipamentos disponíveis são muito utilizados por poucos professores e a maioria nem sequer utiliza.

Um dos passos para desencadear mudanças, consiste em promover espaços/tempos para reflexão e discussão em busca de novos entendimentos da problemática, partindo do pressuposto de que “o professor, mais do que ninguém, é quem pode mudar a sua atividade docente e que a troca entre pares desenvolve autonomia e a colaboração” (CASTRO, 2010, p.34). A promoção destes momentos é condição fundamental para qualificação das práticas. Este movimento pode ser importante para ajudar a desenvolver o “profissional reflexivo”, para que através da “reflexão-na-ação” ele possa “repensar seu processo de “conhecer-na-ação” de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis” (SCHÖN, 2000, p. 38) reestruturando algumas de suas estratégias de ação, inventando novos experimentos e testando novas compreensões.

Neste sentido, uma decisão importante é respeitar a especificidade de cada ambiente escolar. Frequentemente são propostas mudanças, projetos ou formações, vindos de fora da escola, o que faz com que a escola apenas execute o que foi pensado por outros e, com isso não se apropria do processo. Para envolver a comunidade escolar é preciso

promover outras formas de participação nas discussões e decisões a respeito das necessidades de cada contexto para que cada um encontre o melhor caminho para sua mudança. Afinal, para que se promovam mudanças educativas apoiadas pelas TIC, é preciso que uma parte significativa da comunidade escolar esteja engajada no processo que é contínuo e por vezes, lento.

#### 4) Inserção de tecnologias na escola e limitações existentes:

A despeito dos esforços governamentais de dotar as escolas de computadores e até de oferecer formações para que os professores aprendam a utilizar determinadas ferramentas, mídias ou aplicações, na maior parte das vezes não são consideradas as limitações existentes nas escolas que atrapalham o processo. Elas dizem respeito, entre outros fatores, ao currículo vigente organizado com a compartimentalização dos saberes, à organização dos tempos e espaços escolares de forma fragmentada, às concepções teóricas ou empíricas sobre ensino e aprendizagem, que não conseguem deslocar o foco do professor, como aquele que ensina e o aluno como aquele que deve aprender com ele.

A este respeito, referendamos os principais problemas enfrentados na implementação de novas perspectivas de utilização das TIC, que Sancho (2006) destacou: os currículos organizados por disciplinas, o que dificulta as propostas transdisciplinares e de resolução de problemas; as restrições administrativas; a organização do tempo escolar em aulas de 45, 50 min; a organização do espaço; as formações continuadas existentes que impedem as mudanças; a falta de motivação dos professores para renovar suas práticas e a pouca autonomia de professores e alunos. Embora tais problemas situem-se em contexto bem distante e diferente, o europeu, as dificuldades parecem ser as mesmas, e também foram apontadas nas pesquisas mais próximas (Fantin e Rivoltella, 2010; Pereira, 2008; Lino, 2010 e Lara, 2011).

#### 5) Desafios da formação dos professores:

Em relação às defasagens de formação é fundamental possibilitar “novas relações com o conhecimento no âmbito das mediações com os contextos culturais” (LITWIN, 2001, p.16). A partir das reflexões e problematizações sobre a prática, desenvolvidas com os próprios professores, é necessário construir propostas pedagógicas mais adequadas ao novo momento que vive a sociedade, o tempo da comunicação digital em rede, onde a escola não pode mais permanecer fechada entre seus muros. Para tal, a formação deve favorecer aprendizagens coletivas e

personalizadas simultaneamente, onde o professor atua como mediador e incentivador da aprendizagem, sendo capaz de perceber, “diferentes propostas de utilização dos computadores, das redes e dos sistemas virtuais do ensino, com o estabelecimento e a exploração de diferentes problemáticas que a educação enfrenta atualmente e deverá continuar enfrentando num futuro próximo” (SANCHO e HERNÁNDEZ, 2006, p.9).

A mescla das possibilidades na formação, presencial e *on line*, o que podemos denominar de modalidade *blended*, seria uma opção adequada ao momento em que vivemos. Afinal, o processo ensino-aprendizagem *on line*, ainda não está devidamente explorado na formação de professores e muito menos na educação escolar. Além disso, a multiplicidade de códigos linguísticos oferecidos pela tecnologia digital (textos, hipertextos, imagens, sons, animações) pode favorecer estilos singulares de aprendizagem que muitas vezes não acontece numa situação presencial. Quando devidamente mediado, as vantagens podem ser inúmeras, como por exemplo, flexibilidade, abrangência, dinamicidade, mediação pela internet, entre outras. Isso potencializa a comunicação entre os sujeitos, encurtando tempo e distância e favorece o acesso ilimitado à informação, às trocas instantâneas, à produção coletiva do conhecimento e, principalmente, pressupõe uma lógica não linear e hierarquizada dos saberes.

Essa associação de possibilidades pode contribuir significativamente para que o professor modifique sua prática na educação presencial, onde ele deixa de ser o centro do processo para ser um sujeito que faz mediação e também aprende. A educação presencial pode e deve ser colaborativa. Essa perspectiva é defendida por Moran (2004) que destaca a necessidade de o professor ter a competência de gerir os tempos a distância com os presenciais (ou tempos *on line* e *face a face*), decidindo onde a internet pode ajudar a melhorar a aprendizagem, aumentar a motivação, trazer novas experiências e enriquecer o repertório do grupo.

Neste sentido, o envolvimento de todos poderá contribuir para a criação de uma cultura do uso das mídias e das possibilidades oferecidas pelas TIC, pelas mídias digitais e pela Web 2.0, tanto como fonte de informação quanto para a construção, socialização do conhecimento e ampliação das relações entre sujeitos e instituições.

Outro aspecto importante a considerar na formação de professores é a “perspectiva integrada de educação, cultura, arte e tecnologia na sociedade contemporânea” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010, p.98). Essa é uma necessidade evidenciada pelas pesquisas já mencionadas que



apontam a lacuna existente pelo empobrecimento dos consumos culturais dos professores (por motivos diversos) frente à exigência de práticas pedagógicas mais qualificadas para dar conta da cultura digital.

Porém, não basta somente oferecer formação. São necessárias políticas públicas que, entre outras questões, diminuam a rotatividade dos profissionais. Na escola pesquisada o número de professores admitidos em caráter temporário é significativo e isso prejudica a continuidade das propostas.

#### 6) TIC e “inovação pedagógica”:

Retomando os sete aspectos apresentados por Sancho (2006) para *converter as TIC em motor de inovação pedagógica*, a escola pesquisada cumpre apenas o primeiro, ou seja, possui infraestrutura tecnológica satisfatória. Quanto ao segundo, utilização dos novos meios nos processos de ensino e aprendizagem, precisa melhorar o estímulo à pesquisa e criação. Falta ainda aprimorar os demais aspectos, ou seja: os gestores devem promover discussões coletivas, criar projetos inovadores, melhorar as condições de trabalho e utilizar as TIC na gestão para favorecer a comunicação com a comunidade escolar. Por sua vez os professores precisam deslocar a ênfase dos resultados dos exames para a qualidade do processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia e mudando a avaliação para explorar o que os alunos conseguiram aprender em um processo de pesquisa, com diferentes fontes de informação. No que compete à escola ela deve criar e colocar em prática ambientes diversificados de aprendizagem para favorecer a interação dos alunos e do professor com a cultura, para além da sala de aula. Deve também não perder de vista a relação com “glocal”, revendo e questionando as concepções pedagógicas oriundas da formação inicial. Esse último aspecto é um processo que foi iniciado com essa pesquisa.

Considerando as formas de integração das mídias na escola, propostas por Moran (2006) e descritas anteriormente, o Colégio Maria Luiza estaria na segunda etapa, ou seja, na utilização das mídias para *mudanças parciais* uma vez que existem algumas iniciativas de uso das mídias para além dos recursos didáticos, conforme descrito nas práticas observadas. Esta modalidade de trabalho faz uso das novas tecnologias para “elevar o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficácia e eficiência” (BONILLA e ASSIS, 2005, p. 17).

#### 7) Momentos de socialização de experiências:

Estar cotidianamente no ambiente pesquisado facilitou o processo

de identificar práticas com a utilização das mídias. Mesmo assim, possivelmente algumas boas práticas tenham passado despercebidas devido ao tamanho da escola. Este é um problema que a escola enfrenta sempre: não consegue divulgar entre a comunidade escolar as práticas bem sucedidas de trabalho, principalmente entre séries/anos iniciais e finais.

A falta de momentos coletivos de socialização agrava o problema. Apenas a cada dois anos é realizada uma mostra pedagógica onde os pais e os próprios profissionais se surpreendem com os trabalhos dos colegas e da escola como um todo. Isso é lamentável tendo em vista quantos bons trabalhos podem estar sendo desenvolvidos. Talvez até mais importante que uma mostra, seria utilizar as possibilidades oferecidas pela Web 2.0, de socialização na rede, para publicação dos trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano, através da criação de um site da escola, por exemplo. A comunicação seria favorecida pois a comunidade (pais, outras professoras, etc.) poderia conhecer os trabalhos produzidos. Além de não haver pressão para finalização em uma data específica, essa veiculação levaria os alunos também a se sentirem mais responsáveis pelo que estão fazendo, pois a produção deixa de ser apenas mais um trabalho escolar para ser algo que estaria visível a muitas pessoas.

#### 8) Para além do uso instrumental:

Alguns trabalhos observados se destacaram em relação aos demais, porque tinham implícita a intenção de superação do caráter instrumental de uso dos meios. Talvez não seja possível classificá-los como Mídia-educação, porque ainda não há a reflexão intencional dos aspectos que envolvem este campo do saber. São, a priori, iniciativas que se aproximam dessa concepção. No entanto, mesmo neles, as mídias continuam “visíveis” diferentemente da invisibilidade que já atingiram na vida cotidiana e que defendemos, junto com os autores trabalhados, deva acontecer também no processo pedagógico. Isso reforça o que Rivoltella (2010)<sup>81</sup> menciona quando diferencia a naturalização cotidiana da mídia nos espaços informais e a dificuldade dessa naturalização nos espaços formais. Para ele, na linha de pensamento de Donald Norman e sua *ergonomia cognitiva*<sup>82</sup> e na mesma linha de Dertrouzos<sup>83</sup>, a tecnologia só

---

<sup>81</sup> Notas pessoais do Sem. Métodos e Técnicas da pesquisa educativa em ambientes digitais. UFSC, set. 2010.

<sup>82</sup> *The invisible computer*, 1998, Cambridge MA, MIT Press.

<sup>83</sup> “A revolução inacabada” 2002. Ed. Futura, 256 p.

será socialmente integrada quando o computador se tornar invisível.

Porém, mesmo com algumas limitações, o fato de existirem essas iniciativas impulsiona o desejo de aprimorá-las e expandí-las para todo o contexto escolar, afinal se alguns professores na escola já fazem, os outros também podem vir a fazê-lo. Para isso, é importante oferecer espaços de socialização e discussão dessas iniciativas e de ampliação de possibilidades, com outros exemplos do campo da Mídia-educação que possam ser adotados ali. Os professores apontaram esta necessidade e ficou acordado com o coletivo da escola, como primeiros passos nesta caminhada, que serão buscadas formas de promover esta discussão. Isso será feito nas reuniões pedagógicas, com a formação de grupos de estudo e com a organização de oficinas de uso pedagógico das mídias, (utilizando sempre diversas ferramentas, de forma a promover a compreensão do processo mais do que o uso de determinada ferramenta). Tal combinado também está pautado no princípio de “devolução da pesquisa” ao campo investigado.

#### 9) O uso de outros espaços e a construção de outras relações:

Para além da infraestrutura física e dos equipamentos tecnológicos disponíveis (que a escola já possui) é fundamental uma mudança de concepção que perceba os ambientes, os instrumentos e a formação como possibilidades de reorganizar o processo educativo. A revisão dos papéis da escola, e conseqüentemente de seu currículo, é um dos processos indispensáveis, porém foge do alcance dos professores e da escola como possibilidade imediata e envolve outras instâncias também.

As características de infraestrutura física e organizacional das escolas, as aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que configuram e condicionam o ensino. O espaço precisa ser repensado em sua arquitetura pois a divisão convencional em salas de aula, com tamanho reduzido onde cabem no máximo 40 carteiras (como se observa na maioria das escolas públicas), prejudica uma reorganização do trabalho escolar na perspectiva da presença das TIC em tais espaços. Desta forma fica difícil se pensar numa redistribuição dos equipamentos e em um trabalho por projetos que envolva pesquisa e movimentação dos alunos. É preciso pensar as salas de aula como “ambientes de aprendizagem” com tamanho e equipamentos adequados para tal, aliado ao uso de “outros espaços” para ampliar a concepção de sala de aula, seja na escola ou em outros espaços da cultura.

Aliado a isso, o tempo é uma importante variável a considerar na organização do espaço e das propostas didático-metodológicas e precisa ser reconsiderado porque às vezes no momento em que o trabalho está no seu auge, fluindo bem, deve ser interrompido “por causa do horário”. Para isso, é necessário

(...) superar o modelo de “aula” como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas (BONILLA E ASSIS, 2005, p. 17).

Nesta direção, Almeida (2008) aponta a tendência para a expansão do espaço e do tempo escolares onde há um rompimento do isolamento da escola entre quatro paredes e em horários fixos das aulas. Ela afirma que “teremos a escola no mundo e o mundo na escola” (2008, s.p). Isso se deve à ubiquidade do conhecimento, graças à mobilidade comunicacional possível, ou seja, a conectividade é que vai nos ligar ao conhecimento e não mais a escola como lugar privilegiado do saber. Então, talvez assim a escola constitua-se em um espaço “aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir” (MASSEY 2008, p. 95).

### 3.2 PISTAS PARA (RE)PENSAR OS USOS E OS ESPAÇOS.

Diante de tais constatações emerge a questão: o que falta então para que a integração das mídias no processo educativo se aproxime da Mídia-educação na escola investigada?

Certamente esta não é uma questão fácil de responder e, talvez, nem haja uma única resposta. O que é possível e necessário é que pensemos em algumas pistas que busquem tal aproximação. Um movimento inicial neste sentido nos permite pensar em algumas indicações de possíveis mudanças que podem ser efetuadas na escola a fim de que ela atinja a terceira etapa de integração das mídias proposta por Moran (2006), ou seja, a integração das tecnologias para mudanças inovadoras. E que estas mudanças se aproximem da mídia-educação nos aspectos descritos ao longo do texto.

Assim, a seguir serão apresentadas algumas pistas em forma de propostas provisórias e preliminares de mudanças necessárias no contexto estudado.

1) Distribuição dos equipamentos - presença do computador com acesso a rede em sala de aula:

Por mais evidente que seja tal aspecto em outras realidades, na escola investigada o fato de as mídias e tecnologias estarem prioritariamente concentrados em espaços que dependem de agendamento prévio para sua utilização e de outros profissionais além do professor, sem dúvida limita o uso. Isso foi comprovado ao longo do estudo nas falas dos professores e nas práticas observadas que não puderam contar com tais espaços. Uma possível alternativa seria a distribuição desses equipamentos, sobretudo computadores conectados, nas salas de aula, conforme sinaliza Lino (2010) ou com a Lousa Digital, que já é realidade em diversas escolas e países.

Em geral, as políticas e ações governamentais têm se pautado na quantidade de equipamentos como sinônimo de qualidade na educação. Frequentemente ouvimos dizer que o trabalho com as mídias em determinada escola não é adequadamente realizado pela falta de equipamentos, principalmente quando se trata de computadores. O discurso é “um computador por aluno” para que o trabalho tenha resultado. No entanto, apenas distribuir computadores ou Lousas Digitais nas salas de aula não assegura mudanças significativas, diz Lino (2010). O caráter de iniciativas e planejamentos isolados não envolve uma perspectiva trans e interdisciplinar como requer uma proposta eficaz de integração das mídias e, no caso da escola pesquisada pela autora, a internet em sala não promoveu a reestruturação dos conteúdos e não foram evidenciadas novas práticas cotidianas. Assim, apesar da boa vontade das propostas

percebe-se um descompasso entre o que se propõe do ponto de vista teórico e o que se configura como sendo a operacionalização das propostas, ou seja a proposta teórica desenvolvida por autores-educadores, não consegue adentrar os portões da escola e proporcionar, na prática, àquele menino ou menina a participarem da sociedade da informação. (PRETTO, 2000).

Para que a tecnologia seja integrada ao processo educativo o

professor precisa entender que ela possibilita o acesso ao mundo globalizado e à rede de informações disponível em todo o universo e que a sala de aula torna-se “um lócus privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discutí-lo, depurá-lo e transformá-lo” (BEHRENS, 2000, p.75). Isso referenda que a sala de aula com a presença da tecnologia integra uma vasta rede de relações e aprendizagens tornando-se espaço de pesquisa, construção do conhecimento e acesso às informações disponíveis onde são selecionadas e criticizadas, como sinalizam Bonilla e Assis (2005).

A distribuição dos equipamentos nas salas de aula também é defendida por Moran (2004) que considera importante que as tecnologias estejam ao alcance do professor, como por exemplo a internet, que deve ser acessada em tempo real, pelo professor ou pelos alunos, sempre que necessário e não apenas nos laboratórios. Porém ele salienta a importância da mudança da postura do professor, que precisa saber usar os recursos para estimular nos alunos a capacidade de busca, a curiosidade.

Esses aspectos evidenciam novamente a perspectiva de que a presença das tecnologias, por si só não realiza mudanças. O desafio que enfrentamos vai muito além da incorporação das tecnologias, diz Pretto (2000). Ele aponta o consenso entre os pesquisadores sobre a integração das mídias na escola de que o uso das tecnologias será um fracasso, se insistirmos na sua introdução como ferramentas, como meros auxiliares do processo educacional, de um processo "caduco", que continua sendo imposto ao cotidiano das pessoas apesar de vivermos um outro movimento histórico.

Neste quadro, as mudanças não decorrem do fato de termos tecnologia na escola, “decorrem do que fazemos ou decidimos fazer com ela” (TORNAGHI, 2010, p.16). Assim, as TIC não mudam necessariamente a relação pedagógica e tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista, diz Moran (1995). Segundo ele, o professor autoritário as utilizará para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Já os de mente aberta, interativa, participativa encontrarão nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação. E isso também foi constatado na pesquisa de Fantin e Rivoltella (2010a).

Por sua vez, Orofino (2005) destaca que as tecnologias “podem transformar sim as *relações educativas* enquanto atividade coadjuvante em um projeto político-pedagógico dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação” (p. 118).

Neste sentido, uma proposta de utilização diferenciada (integrada)

das mídias e tecnologias em sala de aula permite que elas se tornem espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de interação real/virtual e permite

um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. (...) Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas *on line*, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados. (MORAN, 1995).

Retomando os conceitos de Massey (2008), a sala de aula pensada desta forma passa a ser um espaço “produto de inter-relações”, uma “esfera da possibilidade da existência da multiplicidade”, um “encontro de histórias”, em permanente construção.

Talvez a grande dificuldade em relação a outras possibilidades de uso das TIC resida no fato de não haver receitas. A escola tem se constituído historicamente como o lugar das respostas, como a dona da verdade e do conhecimento. “Mas, afinal, escola é ou não é lugar para perguntas? Perguntas que ajudem a criar caminhos próprios para ampliar as parcerias com as tecnologias digitais em seu trabalho” (TORNAGHI, 2010, p.5).

Sendo assim, é fundamental experienciar novas propostas para através da “reflexão-na-ação” (Schön, 2000) encontrar o melhor caminho, com a possibilidade de redimensionar o trabalho pedagógico com as mídias.

## 2) Reativação e ressignificação do Laboratório de Comunicação:

Conforme descrito anteriormente, este é um espaço privilegiado que precisa ter seu uso ressignificado, redimensionado e potencializado, como por exemplo, com a criação de uma rádio escolar (há muito discutido por profissionais do colégio). Este seria um espaço adequado pois já possui a maioria dos equipamentos necessários. Faltaria apenas algumas caixas de som externas para atingir todos os pontos do pátio. A criação da rádio precisa prever a participação dos alunos como protagonistas na criação, elaboração, produção e veiculação da programação, caso contrário não se justifica. Para ajudar nesta organização existe uma série de iniciativas e experiências de criação de rádios escolares. Certamente não é uma iniciativa pioneira nem “nova”, já que o rádio é considerado uma “mídia antiga”, mas pode ser mais uma possibilidade de protagonismo juvenil.

Outro uso interessante para este espaço seria uma espécie de “ilha de edição das mídias” que propiciaria que as produções dos alunos fossem iniciadas (com planejamento, roteiros, etc.) e finalizadas ali com a ajuda dos professores mídia-educadores, dos professores de informática e das fonoaudiólogas, com a execução do processo acompanhada pelos professores e especialistas.

## 3) Redimensionamento do uso da Videoteca e dos Laboratórios de Informática:

Defendemos a manutenção destes espaços enquanto não se efetive o ideal de “salas de aula conectadas” com equipamentos adequados e suficientes para todos os alunos. Mesmo com a distribuição dos equipamentos que propusemos anteriormente, seu uso não é invalidado pois cada trabalho tem sua especificidade. Porém, é necessário problematizar o trabalho que vem sendo realizado ali para que ele seja mais significativo.

Uma possibilidade interessante pode ser o trabalho em parceria, com a utilização dos dois ambientes. No caso dos filmes, por exemplo, a Videoteca é um ambiente agradável que simula uma sala de cinema e favorece o aspecto da fruição. Porém, os filmes podem ser melhor explorados, do ponto de vista crítico, com auxílio do Laboratório de Informática: contexto de produção, a dimensão estética, análise da linguagem fílmica, propostas de produção de filmes/vídeos com auxílio da internet, de softwares, etc. Da mesma forma, se for um vídeo didático, pode-se buscar através da internet outras fontes para comparação e ampliação das informações.

Além disso, o Laboratório de Informática é um excelente espaço



para desenvolver projetos de trabalho. A quantidade de máquinas ali existentes favorecem o desenvolvimento de atividades significativas que promovam a interação e a participação dos alunos. Para isso, é necessário que os professores de sala de aula e das diversas áreas planejem, juntamente com os professores de informática, o trabalho a ser desenvolvido com e através dos equipamentos ali disponíveis.

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que nesta escola as ferramentas da Web 2.0 oferecem infinitas possibilidades de uso, ainda não concretizados ou parcialmente realizados apenas nas aulas de informática e que podem ser incorporados às práticas de todas as aulas para que sejam melhor aproveitadas. Moran (2008) apresenta três campos importantes para as atividades virtuais nos laboratórios em rede: o da pesquisa (temas, experiências, projetos, textos), o da comunicação (realizando debates *off* e *on line* sobre esses temas e experiências pesquisados) e o da produção-divulgação (divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada” publicando os resultados na rede).

Para isso, devem ser promovidas oficinas e/ou cursos que familiarizem os professores com esses recursos e propostas metodológicas. Dentre tantos destacamos:

- autoria em multimídia: produzir trabalhos com a possibilidade de inserir imagens, textos, vídeos, sons, hiperlinks, layouts personalizados, animações e ferramentas de desenho, com uso de diferentes aplicativos e diversos programas de software livre;
- produção colaborativa em tempo real (*on line*) ou *off line*: utilização de ferramentas colaborativas como Google docs, por exemplo;
- produção colaborativa e a publicação na rede: através da ferramenta *blog*, por exemplo – interação, comentários, inserção de vídeos, imagens, etc. Criação de comunidades temáticas;
- trabalho em grupo e o relacionamento em rede: Comunidades Virtuais, Fóruns e Grupos de Discussão;
- experienciar, na formação dos professores, atividades de ensino a distância de forma interativa e colaborativa: plataformas de aprendizagem; comunicação síncrona e assíncrona, hiperlinks, espaços pessoais, etc. (por exemplo: moodle, teleduc, edmodo, etc.) para que ao familiarizar-se com esses ambientes os professores possam utilizar essas possibilidades também com seus alunos, propondo atividades para além da sala de aula;
- produção e a publicação do conhecimento através de conteúdos digitais: mapas conceituais (por exemplo, intelimap), produção e

edição de vídeos (além do conhecido movie maker, os softwares livres Kdenlive, Pitivi), podcast (por exemplo, itunes), álbuns digitais de fotos (por exemplo, flickr e picasa);

- participar como colaborador de informações, conceitos, etc (por exemplo, Wikipedia);
- promover debates a partir de temas apresentados: fóruns e grupos de discussão;
- comunicação para compartilhar informações aluno-professor, alunos-alunos, professor-alunos: troca de informações, envio de arquivos, compartilhamento, conversa por texto, voz e câmera (por exemplo: MSN, skype ...);
- produção/participação *on line* de aulas, palestras, seminários, etc. (por exemplo: Vyew, Msn, Skype, Flashmeeting, Synfig, Ares ...).

Na verdade estes são apenas alguns exemplos, dentro das infinitas possibilidades, selecionados em função do espaço disponível neste texto, que não tem a intenção de ser prescritivos, apenas sugestivos. Muitos outros usos podem ser propostos e pensados ao se planejar e realizar as oficinas de formação.

#### 4) Oferta de formação e espaços de socialização:

Além da oferta de oficinas pontuais sugeridas anteriormente, reiteramos a necessidade de revisão das políticas públicas quanto à formação inicial que precisa incluir a Mídia-educação nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades, necessidade evidenciada pela pesquisa de Lara (2011). Há políticas públicas de inserção das tecnologias nas escolas mas o professor não é preparado para tal fim. Além disso, é indispensável a oferta de formação continuada para os professores que já estão atuando nas escolas e não tiveram esta formação inicial, mesmo que os programas de formação oferecidos pelos órgãos governamentais, estejam endereçados a uma pequena parte do contingente de professores.

Neste momento enfatizamos as possibilidades de formação a serem implementadas na escola e assim apontamos a importância de:

- a) propiciar momentos de estudo, planejamento, socialização e oferecer formações pontuais aos professores, de acordo com as necessidades detectadas no contexto;
- b) criação de espaços coletivos/docentes dentro da instituição (grupos de estudos, grupos de trabalho) para problematizar, discutir e aperfeiçoar suas práticas;
- c) aproveitar a familiaridade dos alunos com as mídias digitais oferecendo-lhes a oportunidade de realizarem oficinas com as mídias

que eles mais conhecem, tanto para colegas como para os professores superando as distâncias geracionais e operacionais e redimensionando as trocas (o professor aprende o caráter instrumental mas pode discutir com os alunos o caráter pedagógico do uso das mídias, ou seja, a análise crítica da recepção e produção responsável);

- d) assegurar formação para uma cultura participativa de professores e alunos com convergência entre arte-mídia e múltiplas linguagens, lembrando que uma formação em Mídia-educação deve ser principalmente uma formação na cidadania digital para ajudar os jovens a construir sua cidadania<sup>84</sup>.
- e) discutir as políticas públicas de Lei de Banda Larga, Internet, Direitos Autorais e Software Livre<sup>85</sup>.

Dessa forma, é importante destacar mais uma vez que nenhuma proposta de políticas públicas, redistribuição de equipamentos, de reorganização do espaço, de valorização profissional e de formação trará resultados se o professor não entender a importância de qualificar a mediação nesse processo. Mediação que pode ter como ponto de partida a problematização de suas representações e usos das mídias em suas práticas pedagógicas, em busca de uma qualificação dessas práticas, tal como destacamos neste trabalho.

---

<sup>84</sup> Anotações pessoais da fala do Prof. Rivltella no encerramento do III Seminário de Pesquisa em Mídia Educação, realizado na UFSC em setembro de 2010.

<sup>85</sup> No Brasil tem se efetivado importantes discussões, pesquisas e estudos sobre os softwares livres na Universidade Federal da Bahia – UFBA, com a equipe de Nelson Pretto, com vistas à democratização do acesso à informação e ao conhecimento. Um exemplo destes estudos é o projeto Tabuleiros Digitais <<http://www.tabuleirodigital.org>> desenvolvido na Faculdade de Educação desta Instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Toda pesquisa só tem começo depois do fim.  
Dizendo melhor, é impossível saber  
quando e onde começa  
um processo de reflexão.  
Porém, uma vez terminado,  
é possível ressignificar o que veio antes  
e tentar ver indícios  
no que ainda não era e passou a ser.”*  
(Marília Amorim: O pesquisador e seu outro p. 11)

Chegado o momento de encaminhar o fechamento das discussões, constato que mais do que considerações finais serão considerações iniciais, pois a maior parte do caminho ainda está pela frente. Não busquei com este estudo a descoberta de verdades incontestáveis. Antes, com as devidas proporções, penso em talvez ser um “instaurador de discursividade”, no sentido proposto por Foucault (1992), como sendo aquele cuja obra favorece a que outros pensem algo diferente dele. Embora tenha optado por referenciar inúmeros autores com os quais concordo, certamente haverá discordância das posições adotadas e nisso consiste a riqueza das discussões teóricas. Por enquanto, apresentei algumas ideias resultantes desta pesquisa, e por mais óbvias que sejam para alguns, espero que para outros “possa instigar a abertura de novas trilhas e a construção de outras trajetórias que nos aproximem de uma vida cultural mais rica e significativa” (FANTIN e GIRALDELLO, 2008, p. 11).

Neste momento de olhar para trás e rever o caminho trilhado, um aspecto a destacar foi a importância de permanecer trabalhando na escola durante o desenvolvimento da pesquisa. Se por um lado isso dificultou aprofundar os estudos teóricos por escassez de tempo (o que exigiu esforço dobrado de minha parte), por outro facilitou os contatos e observações porque não dependi da interferência de outras pessoas para encontrar o melhor momento e/ou escolher os fatos a serem investigados. Além disso, foi no cotidiano escolar que diversos aspectos dessa pesquisa se revelaram e se a presença esporádica de um pesquisador pode favorecer com que haja uma “simulação” de uma aula bem dada ou de dados obtidos através de questionários (que podem refletir uma proposta elaborada para “agradar”), neste caso foi minimizado pelo acompanhamento do trabalho no dia-a-dia da instituição. Isso fez com que fosse possível aprofundar o olhar como numa pesquisa etnográfica.

Ao tentar encontrar “meu outro” (de sujeito envolvido no contexto assumindo o papel distanciado de pesquisador) realizei uma experiência muito rica. Fui surpreendida em diversas situações com profissionais que eu nem imaginava que utilizassem as TIC, com o uso significativo de mídias por alguns professores e com a falta desse uso na escola por parte de alguns professores que as utilizam bastante em sua vida pessoal, entre tantos outros achados discutidos ao longo do texto.

Ao retomar os objetivos da pesquisa e analisar em que medida foi possível alcançá-los, busquei durante todo o percurso, com o auxílio dos instrumentos de pesquisa, conversar/refletir/problematizar com os professores da escola suas representações sobre as mídias e tecnologias no processo pedagógico, suas experiências com elas e sua formação neste sentido. Esse é um dos pontos positivos que destaco na pesquisa, sua relevância para a escola. Além de ser uma produção teórica, ela contribuiu para movimentar e problematizar o cotidiano escolar fazendo com que os atores fossem sujeitos no processo, ao promover a reflexão sobre suas práticas. Este processo enfatizou o caráter formativo da pesquisa, no sentido de construir, com os professores envolvidos, alguns elementos que sirvam de base na busca por um trabalho que se aproxime da Mídia-educação, problematizando e qualificando esses usos com os próprios sujeitos da pesquisa.

Outro ponto positivo é o fato de ter trazido para o cotidiano escolar e colocado em movimento as produções acadêmicas que frequentemente ficam “encasteladas” nas universidades. Frequentemente as escolas são utilizadas como campo de pesquisa mas não recebem os resultados ou benefícios do conhecimento construído com a pesquisa e, neste sentido, é muito importante aproximar o conhecimento acadêmico do “mundo da escola”. O que tentei fazer ao partir de pesquisas semelhantes para obter dados e conclusões que pudessem ser repensados neste contexto.

Pensando na perspectiva de um estudo de caso, que possa servir de referência a outros estudos, ou mesmo na possibilidade de “transferir” o modelo para outros contextos, acredito que este estudo poderá contribuir neste sentido, pois embora as constatações e pistas sejam específicas desta realidade, ao buscar refletir e qualificar as práticas dos 70 professores que participaram diretamente da pesquisa, os resultados não apenas acabam sendo levados a outros locais onde eles trabalham e com isso podem desencadear certas mudanças, como também podem inspirar outras práticas em contextos diferentes.

Defendi ao longo do texto a necessidade de formação do professor mídia/educador e esse fato levanta sérios problemas de formação, pois normalmente os professores não tem as competências necessárias em função dos vários aspectos já discutidos. Sendo assim reafirma-se a importância de uma formação onde os professores reflitam em conjunto sobre as práticas em realização e encontrem diferentes alternativas para avançar no trabalho de integração entre mídias e conhecimento, pois “nós profissionais avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação” (ZABALLA, 1998, p. 223).

Da mesma forma, as constatações da necessidade de o professor modificar suas práticas são praticamente consenso entre os pesquisadores e apontam para a importância da disponibilidade, do interesse e da curiosidade intelectual que possa impulsionar para as mudanças, ou seja, de uma motivação pessoal. A pesquisa comprovou o que muitas outras já haviam discutido, ou seja, que o papel principal na transformação das práticas e qualificação da educação não é da mídia em si, mas da capacidade do professor de desenvolver atividades significativas podendo valer-se da mídia para isso.

Ao longo do estudo foi percebida essa diferença de postura, onde alguns professores buscam por si mesmos sua qualificação enquanto que outros nem aproveitam quando são oferecidas as oportunidades. Os fatores que determinam essa diferença ainda são uma incógnita, conforme foi discutido.

Neste sentido, acreditamos que

nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. Por isso o grande re-encantamento temos que fazê-lo conosco, com a nossa mente e corpo, integrando nossos sentidos, emoções e razão. Valorizando o sensorial, o emocional e o lógico. Desenvolvendo atitudes positivas, modos de perceber, sentir e comunicar-nos mais livres, ricos, profundos. Essa atitude re-encantada de viver potencializará ainda mais nossa vida pessoal e comunitária, ao fazer um uso libertador dessas tecnologias maravilhosas (MORAN, 1995)

E isso relaciona-se com o que Fantin e Rivoltella (2010) denominam de “postura mídia-educativa” ou seja, “a mídia-educação

torna-se postura do professor e do educador (à medida que todos educadores enfrentam tais desafios) e a mídia-educação então, torna-se a própria educação”. Este é um dos caminhos que pode assegurar autoria de professores e alunos.

Por fim, além de todos os aspectos mencionados,

é necessário que a mídia-educação seja oficializada nos sistemas de ensino, uma mudança de escala imprescindível e que deve ser acompanhada de mudanças culturais que, evidentemente, apenas a formação de professores não poderá assegurar. Será necessária uma forte vontade política, em sintonia com a demanda social, para que este ensino se inscreva nas prioridades educacionais e torne-se parte da cultura escolar (BELLONI, 2009, p. 1099).

Por entender a educação como um processo dinâmico e contínuo, que se constrói na relação dos sujeitos entre si e com os objetos do conhecimento, com a mediação da tecnologia, e que dessa forma pode ser lúdica e prazerosa, acredito que as TIC disponíveis na escola e as pequenas mudanças sugeridas podem ajudar a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo no contexto pesquisado. Se por parte da escola forem oferecidos incentivo e formação e por parte dos professores houver interesse e comprometimento, pode haver a possibilidade de sucesso na transformação das práticas.

Essa foi uma das intenções do início desta pesquisa e não termina com ela. Trata-se de uma tarefa histórica de transformar a escola de agência transmissora de informação para um lugar de produção crítica e criativa do conhecimento, para/sobre, com e através das mídias, ou seja, um lugar de Mídia-educação.

Comecei o trabalho com muitas perguntas e o esforço empreendido foi na busca de respostas. Porém, por entender também que o que move o conhecimento são muito mais as perguntas do que as respostas, finalizo com outra pergunta: *será que depois de efetuadas as mudanças apontadas nas pistas (distribuição dos equipamentos, reativação e resignificação dos espaços e oferta de formação e espaços de socialização), haverá mudança nas práticas?*





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio P. **A prática dos multiplicadores dos NTEs e a formação dos professores: o fazer pedagógico e suas representações.**

Anais da XXVII reunião anual da ANPED, GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2004.

ALMEIDA, Lígia. B. C.; POLESEL FILHO, Pedro; ANDRELO, Roseane. **Os meios de Comunicação e o Cotidiano das Escolas Públicas: a importância da formação de professores.** Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, RN, 2008.

ALMEIDA, Maria E. B. de. **Prática e formação de professores na integração das mídias.** Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro – TV escola. Setembro, 2003. Disponível em:

[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto19.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf). Acesso em 17 jun. 2009

\_\_\_\_\_. **Tecnologias trazem o mundo para a escola.** Entrevista concedida a Renata Chamarelli do Jornal do professor em 18.07.2008. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=37>. Acesso em 02 jun. 2011.

ALMEIDA, Maria E. B. de; MORAN, José M. (org). **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007. 183p.

ALTENFELDER, Anna H. Entrevista concedida a Marcus Tadeu em 16 abril 2011. **Revista Pontocom.** Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate-2>. Acesso em 24 abril 2011.

AREA, Manuel. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao Sistema Escolar. In: SANCHO, Juana. M.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACCEGA, Maria A. Educação e Tecnologia: diminuindo as distâncias. In: KUPSTAS, M. (Org) . **Educação em Debate**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998, p. 146-157.

\_\_\_\_\_. **Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção**. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN, 2008.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores associados, 1999a.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In. BELLONI, Maria L. (org) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é Mídia \_Educação**, 2<sup>a</sup> ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em 25 mai. 2011.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BIANCHI, Paula. **Formação em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UFSC, 2009. 214p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Maria H. S.; ASSIS, Alessandra de. Tecnologia e Novas Educações. **Rev. da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 23, p. 15-25, jan/jun., 2005. Disponível em: <http://www.pppeduc.com/revistadafaeaba/anteriores/numero23.pdf>. Acesso em 06 jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. O Campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p.122-155.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Item 2001: novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estudos Educacionais - DIRED . **Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: INEP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Introdução à educação digital: caderno de estudo e prática** / Beth Bastos ...[et al.] – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia. Brasília : 2008. 268 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Educação e Informática: Criando ambientes inovadores** / Fernando José de Almeida, Fernando Moraes Fonseca Júnior – Coleção Informática para Mudança na Educação. MEC – SEED – Programa Informática na educação. Sem data. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003151.pdf>. Acesso em 24 abril 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p. : il.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil : livro verde** / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília: 2000. 195p.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro branco : ciência, tecnologia e inovação**. Resultado da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: 2002. 80 p.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 301 p.

\_\_\_\_\_. Media Education: literacy, learning and contemporary culture. Polity Press, London, 2005. 219 p.

CASTRO, Monica R. de. Comunicação e educação em rede. Programa Salto para o futuro. Tv escola. **Série Cultura digital e escola**. Ano XX boletim 10 - Agosto 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16240810-Culturadigitaleescola.pdf>. Acesso em 15 jun. 2011.

CORREIA, Cátia C.; BONIFÁCIO, Rosemary S.; NUNES, Lina C. **O curso de capacitação de professores em Informática Educativa como possibilidade de mudança na prática docente**. Anais da XXX reunião anual da ANPED, GT8 – Formação de professores. Caxambu, MG, 2007.

CUNHA. Livia K. M. da. **Concepções e Práticas midiáticas de professores de Sala de Leitura Pólo do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. 99 p.

FADEL, Susana de J. **Formação de professores para uma competência midiática: da teoria à prática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005. 129 p.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola**. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Os cenários culturais e as multiliteracias na escola. **Revista Comunicação e Sociedade**, Braga, vol. 13, Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS, 2008, pp. 69-85.

\_\_\_\_\_. **A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais dos professores**. Anais do IX encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - GP Comunicação e Educação. Curitiba, PR, 2009.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação em debate. Entrevista concedida a Marcus Tadeu em 17 maio 2011. **Revista Pontocom**. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate-4>. Acesso em 29 maio 2011.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.) **Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. – (Coleção Ágere).

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores**. Anais da XXXIII reunião anual da ANPED, GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Usos dos meios, consumos culturais e formação de professores para Mídia-educação**. Apresentação oral no III Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação. UFSC, set. 2010b.

FANTIN, Monica et al. **Práticas investigativas e formativas em Mídia-educação: propostas para a formação**. Apresentação oral do grupo de

estudos Pesquisa e formação em Mídia-educação no III Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação. UFSC, set. 2010c

FISCHER, Rosa M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação** n°. 20; mai/jun/jul/ago 2002. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, p.83 – 94.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro, Veja. Lisboa: Passagem, 1992.

FRANCO, Maria de F. **Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa.** Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na educação- SBIE – UFJF – 2005. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/416/402>. Acesso em: 20 out. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 33° ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In. \_\_\_\_\_ **Um legado da esperança** . Cap. 3: Aprender, ensinar. São Paulo: Cortez, 2006. Col. Questões da nossa época, vol. 91 p. 82-111.

GEERTZ, Clifford, **1926 – A interpretação das culturas.** 1 ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC. 2008. 323 p.

GILLERAN, Anne. Práticas inovadoras em escolas europeias. In: SANCHO, Juana. M.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para Transformar a Educação.** Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIRALDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (orgs). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor. In. NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação** . 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p. (Nova enciclopedia; 39 . Coleção temas de educação, 1).

GOMES, Maria E. S; BARBOSA, Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Fev. 1999. Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Disponível em [www.educativa.org.br](http://www.educativa.org.br). Acesso em 25 nov. 2010.

GONÇALVES, Marluce T. L.; NUNES, João B. C. **Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores**. Anais da XXIX reunião anual da ANPED - GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2006.

GUTIERREZ MARTIN, Alfonso. La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008, p. 101-118.

HACK, Josias R. **O uso contextualizado de mídias e multimídias em sala de aula: aportes para a formação continuada de docentes do ensino fundamental e médio**. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, SP, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores**. In: I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, maio 1998. Disponível em: Acesso em 20 jun. 2010.

JENKINS, Henry. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. 2006. Project New Media Literacies – Mac Arthur Foundation’s Digital Media and Learning Initiative. Disponível em: [http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF). Acesso em 02 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria - 2 ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Col. Estudos Culturais em Educação).

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LARA, Rafael da C. **Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das tic na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC, 2011. 153 p.

LAURENTINO, Elisângela Z. **A metamorfose do saber na sociedade midiática: As mídias interativas como mediadoras do processo ensino-aprendizagem na transformação da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, 2005. 145 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas, In: CANDAU, Vera Maria (org) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Porto Alegre: Alternativa, 2004.

LINO, Fernanda da S. **Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2010. 131 p.

LITWIN, Edith (Org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.



LOPES, Mariana F.; COUTINHO, Nayara C.; CAVICCHIOLI, Gabriela S. **A práxis da mídia-educação na ressignificação da escola como agente de mediação.** Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS, 2010

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: Fazenda, Ivani (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11). Cap. 2, p.21- 33.

McCLINTOCK, Robert. Prácticas pedagógicas emergentes. **Cuadernos de Pedagogia.**v. 290, p. 74-76, 2000.

MAFRA, Núbio D. F. **Cultura midiática na licenciatura em Letras.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2007. 178 p.

MALDONADO, Ruth M. **Seminário Especial Metodologia Etnográfica en el Estudio de los Saberes.** Centro de Ciências da Educação, UFSC, março 2010.

MARCOLLA, Valdinei. **Como professores e alunos percebem as tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura.** Anais da XXXI reunião anual da ANPED - GT16 – Educação e Comunicação.Caxambu, MG, 2008.

MASETTO, Marcos T. Apresentação. In FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Trad. Hilda P. Maciel, Rogério Haesbaert. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MELO, Alessandra P. C. de. **Formação profissional em educação física: um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação**

"**stricto-sensu**" da **Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UNB, 2009. 131p.

MENDES, **Diego de S. Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UFSC, 2008. 124p.

MORIN, Edgar - **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Revista **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

Disponível em : <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso em 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. vol 2, Curitiba: Champagnat, 2004, páginas 245-253.

Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em 30 mar. 2011

\_\_\_\_\_. **A integração das tecnologias impressas, eletrônicas e digitais**.

Debate Mídias na educação – programa Salto para o futuro – TV escola 27/11/2006 a 01/12/2006. Programa 2: Integração de diversas mídias: impressas, eletrônicas e digitais. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf> .

Acesso em 30 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação**. TV Escola. Programa Salto Para o Futuro: Ano XVIII – Boletim 18 – Setembro/Outubro de 2008. PGM 3 – FORMAÇÃO PARA EDUCADORES . Disponível em:

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173815Edu-digital.pdf>.  
Acesso em 23 mar. 2011.

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p. (Nova enciclopedia; 39 . Coleção temas de educação, 1).

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (guia da escola cidadã; v.12).

PEREIRA, Sílvio 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.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças – Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ-TORNERO, JOSÉ M. **Digital Literacy and Media Education: an Emerging Need**. 21/01/2004. In:  
<http://www.elearningeuropa.info/en/article/Digital-Literacy-and-Media-Education%3A-an-Emerging-Need>. Acesso em 02 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. (org) **Comunicação e Educação na Sociedade da Informação**. Porto: Porto editora, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Construindo competências. Entrevista concedida a Paola Gentili e Roberta Bencini. **Nova Escola**, n. 135. São Paulo: Ed. Abril, 2000a. p. 19-31.

PERROTI, Edmir. Infoeducação: objeto educacional do século 21. **Revista TV Escola**. Ed. 3. Novembro/dezembro 2010. Disponível em: [http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/revista/tecnologias\\_na\\_educacao/revista03\\_1\\_2011/ed\\_3\\_revista\\_tv\\_escola\\_completa.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/revista/tecnologias_na_educacao/revista03_1_2011/ed_3_revista_tv_escola_completa.pdf). Acesso em 15 abr. 2011.

PINTO, Manoel. A busca da comunicação na sociedade multi-eclãs: perspectiva ecológica. In: **Revista Comunicar**, n. 25, Huelva, 2005. p. 259-264.

PRADO, Maria E. B. B. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, Boletim 5, maio de 2005. Programa 1: Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em 07 jun. 2009.

PRETTO, Nelson de L. **Uma Escola sem/com Futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. Anais da 52ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília, 11/07/00. Tema: "O Brasil na Sociedade do Conhecimento: Desafio para o Século XXI". Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/desafios%20da%20educacao....pdf>. Acesso: 07 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Linguagens e Tecnologias na Educação. In CANDAU, Vera M. (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. São Paulo: DP&A, 2004.

PRETTO, Nelson de L; PINTO, Cláudio da C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf). Acesso em 03 mar. 2010.

REIA- BATISTA, Vitor. Educação para os media: uma aposta urgente e necessária face aos novos media. In: **Revista Comunicar**, n. 25, Huelva, 2005. p. 153-159.

RIVOLTELLA Pier. C; FANTIN, Monica. **Seminário Especial Métodos e técnicas da pesquisa educativa em ambiente digital**. Centro de Ciências da Educação, UFSC, set. 2010.

RIVOLTELLA Pier. C. & MARAZZI, Chiara; **Le professioni della media education**. Roma: Carocci, 2001.

RIVOLTELLA Pier. C. Maas Media, educazione, formazione. In MASTERMANN, Len. **A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90**. Editrice La Scuola, Brescia, 1997.

\_\_\_\_\_ **Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma, Carocci, 2002.

\_\_\_\_\_ Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. In: **Revista Comunicar**, n. 25, Huelva, 2005. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15825168.pdf>. Acesso em 15 mai. 2010.

\_\_\_\_\_ **Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia: La Scuola, 2005a.

\_\_\_\_\_ **Screen generation: gli adolescente e le prospettive dell'educazione nell'età dei media-digitali**. Milano: Vita & Pensiero, 2006.

\_\_\_\_\_ A formação da consciência entre o real e o virtual. In FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (org) . **Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância** . Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_ Mídia-educação e pesquisa educativa. In **Perspectiva**, v.27, n.1, 2009, p.119-40.

RODRIGUES, Cleide A. C. **Educação, Comunicação e Mídias: Interfaces na Prática Docente**. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, PR, 2009.

ROSALEN, Marilena; MAZZILLI, Sueli. **Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática**. Anais da

XXVIII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores. Caxambu, MG, 2005.

RUARO, Laurete M. **Educação para e com a mídia - análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na rede pública de educação: Programa Paraná Digital**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. 101 p.

SACRISTÁN, Jose G. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias em educación. In SACRISTÁN, Jose G. (et all). **Educar por competências, ¿Que hay de Nuevo?** Madrid: Morata, 2009.

SANCHO, Juana. M.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

SANCHO, J. M. Las tecnologias de le información y la comunicación en la pratica educativa, In **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.28, Dez. 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.

SANTOS, Ezicléia T. **A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos gts formação de professores e educação e comunicação da ANPED - 2000 a 2008**. Anais da XXXII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores. Caxambu, MG, 2009.

SANTOS, Resciel Gerson. **A formação continuada de professores utilizando metodologias de projetos com auxílio das mídias educativas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. 2v. 178p.

SANTOS SILVA, Flaviana dos. **A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho**.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudente, 2006. 149 p.

SCHNELL, Roberta F. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado. UDESC, 2009. 102 p.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os Professores e sua Formação.** 2. ed. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995.

SETTE, S. S. **A tecnologia contribuindo para uma Escola Cidadã.** MEC/SEED/TV ESCOLA- SALTO PARA O FUTURO. Série: RETRATOS DA ESCOLA. Boletim 11 – junho 2005 – p. 34. Disponível em:  
[http://descolando.obaoba.com.br/resources/tecnologia\\_contribuindo.pdf](http://descolando.obaoba.com.br/resources/tecnologia_contribuindo.pdf).  
Aceso em 20 jul. 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana R. da. **A inserção do computador na prática pedagógica do professor: formação, concepções e práticas de professores-instrutores.** Anais da XXX reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores. Caxambu, MG, 2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco (Org). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia.** 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Filomena M. R. **Competências do professor frente à inserção das tecnologias digitais na prática docente do ensino superior**. Dissertação de Mestrado em educação da Universidade Estácio de Sá, 2009. 129p.

SOARES, Ismar de O. Comunicação e educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, n.2, Brasília, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TONUS, Mirna; VAZQUEZ, Beatriz S. **Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Alunos de Graduação em Uma Perspectiva Plurimodal**. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, PR, 2009.

TORNAGHI, Alberto. **Cultura digital e escola**. TV Escola. Programa Salto Para o Futuro: Ano XX boletim 10 - Agosto 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16240810-Culturadigitaleescola.pdf>. Acesso em 23 mar. 2011.

TOSTA, Sandra de F. P.; SANTOS, Ivana S. dos. **Nem inimiga, nem aliada: percepções sobre a mídia na prática docente**. Anais da XXXI reunião anual da ANPED GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2008.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.1, jan/jul 2009, p. 97-116.

UNESCO. **Declaración sobre Educación de los Medios**. 1982.

Disponível em

<[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)>.

Acesso em 02 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Media Education – A kit for teachers, students, parents and professionals**. 2006. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf>>.

Acesso em 02 mar. 2011.



\_\_\_\_\_. **Paris Agenda or 12 recommendations for media education.**

International Conference on Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?. Paris, 2122/junho/2007. Disponível em <[www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf](http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2011.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Brasília, 2009.

VALENTE, José A. Diferentes usos do Computador na Educação In: VALENTE, José A. **Computadores e conhecimento: Repensando a Educação.** Cap. 1, separata nº1. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1995. Disponível em:

[http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=50](http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=50). Acesso em 03 set. 2011

\_\_\_\_\_. Por quê o Computador na Educação? In: VALENTE, José A. **Computadores e conhecimento: Repensando a Educação.** Cap. 2, separata nº 2. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1995. Disponível em: [http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=51](http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=51) Acesso em 03 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Mudanças na Sociedade, Mudanças na educação: O fazer e o compreender. In: VALENTE, José A. **O computador na sociedade do conhecimento** Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999. 156p. Cap. 2, p. 29-37. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1>. Acesso em: 04 set. 2011.

VOSGERAU Dilmeire S. R. **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das tic na pratica pedagógica do professor.** Anais da XXXII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores. Caxambu, MG, 2009.

YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods.** Trad. e síntese : Ricardo Lopes Pinto. Adaptação: Gilberto de Andrade Martins. Disponível em : [www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo\\_Caso.htm](http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm). Acesso em: 10 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANCHETA JR., Juvenal. **Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil**: Percursos e considerações propositivas. Anais da XXIX reunião anual da ANPED - GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2006.

## APÊNDICE A – TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS CONSULTADOS

### 1 Teses e Dissertações e da CAPES

#### A) Pesquisas desenvolvidas em 2005

Dois trabalhos analisaram cursos de formação de professores para a inserção de mídias interativas em suas práticas. A dissertação *A metamorfose do saber na sociedade midiática: As mídias interativas como mediadoras do processo ensino-aprendizagem na transformação da prática pedagógica*, de Elisangela Laurentino foi desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Analisou o PEC/PUC – FORPROF (Programa de Educação Continuada / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Formação Universitária), uma experiência bem sucedida, que utiliza as mídias interativas como suporte para a dinamização e viabilização da formação de professores efetivos de Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais da rede estadual de São Paulo. Conforme a autora, os entrevistados relataram que o PEC, com a incorporação das mídias interativas, alterou significativamente a prática pedagógica dos seus professores, que, no decorrer do curso, repensaram sua prática com novas idéias, iniciativas e desenvolvimento de habilidades, considerando a utilização pedagógica dos recursos da tecnologia de informação e comunicação.

Na dissertação *Formação de professores para uma competência midiática: da teoria à prática*, de Susana Fadel, no curso de Mestrado em educação da PUC de Campinas, foram entrevistados docentes dos cursos de Pedagogia e Jornalismo da Universidade do Sagrado Coração (Bauru, SP), acerca da postura crítica que eles tem em relação à mídia e quais competências precisam desenvolver para acessar e processar, didática e criticamente, a grande diversidade de informações presentes na mídia, no intuito de transformá-las em conhecimento significativo. Foram analisados dados sobre o perfil epistemológico do docente e qual competência é necessária para trabalhar com a mídia, didática e criticamente. Os resultados deste trabalho também evidenciam a importância da reflexão sobre a prática docente e a necessidade do desenvolvimento da competência midiática na formação de professores, além de outras abordagens que visam maior interação entre educação e meios de comunicação.

### B) Trabalhos do ano de 2006

Dois trabalhos produzidos neste ano merecem destaque.

Um deles é *A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho*, de Flaviana dos Santos Silva, dissertação de mestrado em educação da UNESP. É um estudo de caso onde foram observados educadores do ensino fundamental de uma escola pública, durante o processo de formação em serviço para fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como mídias, no desenvolvimento de projetos de trabalho. Por intermédio de intervenções ocorridas semanalmente ( nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, Sala Ambiente de Informática e Sala de Aula), verificou-se a mudança na prática pedagógica dos educadores. Eles usaram recursos disponíveis na Internet (diário e jornal eletrônico, bate-papo e e-mail) como mídias pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem. Com o trabalho, verificou-se também um melhor desempenho escolar dos alunos, considerados inicialmente analfabetos funcionais.

A dissertação *Concepções e Práticas midiáticas de professores de Sala de Leitura Pólo do Rio de Janeiro*, de Livia da Cunha, no curso de Mestrado em Educação, da PUC do Rio de Janeiro, mapeou e analisou concepções e práticas mídia-educativas de professores de Sala de Leitura Polo da rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo a autora, foram analisados os documentos que criaram o espaço de práticas leitoras de textos literários, transformadas em espaços multimidiáticos, onde o uso das tecnologias da informação e da comunicação passou a ter grande importância. A pesquisa teve como referência a concepção de mídia-educação defendida por David Buckingham e buscou analisar como tem sido feita a formação dos professores para este tipo de trabalho. A autora enfatiza que, apesar do discurso de boa parte dos entrevistados ter incorporado conceitos e teorias formulados por teóricos do campo, ainda há um longo caminho a percorrer para que a escola como um todo incorpore a mídia-educação enquanto processo de ampliação da capacidade de crítica e da criatividade dos estudantes e desenvolva práticas afinadas com estes objetivos, num contexto de mudanças significativas na formação dos professores.

### C) Trabalhos desenvolvidos em 2007

Dentre as produções deste ano, destaco cinco trabalhos significativos que discutem as mídias e sua relação com a formação de professores.

O primeiro deles é a dissertação *Educação para e com a mídia - análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na*

*rede pública de educação: Programa Paraná Digital*, de Laurete Ruaro, do Mestrado em Educação da PUC do Paraná. Ela discute a questão da resistência dos educadores na incorporação das possibilidades midiáticas no processo de ensino e aprendizagem e o programa Paraná Digital como tentativa de redimensionar o trato das informações veiculadas promovendo democratização do acesso à comunicação. A autora constata que a inclusão de novas tecnologias reporta à resistência em substituir métodos escolares tradicionais, pois com inserção dessas tecnologias há necessidade de redimensionamento da práxis no sentido de admitir a necessária mudança de paradigma que, por sua vez, comporta um processo de reconstituição dos conceitos de escola, sociedade, aprendizagem e profissional da educação. Ela destaca a necessidade de que professores e funcionários participem mais efetivamente de programas de formação continuada a fim de que essa ferramenta possa consolidar-se como potencializador didático de qualidade na escola pública.

Outro trabalho é a Tese de Doutorado *Cultura midiática na licenciatura em Letras*, de Núbio Mafra, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. O autor procurou compreender como a mídia, articulada ao universo cultural e à formação de professores, se apresentou no currículo da licenciatura em Letras Vernáculas de uma universidade pública durante o período 1995-2002. Este trabalho se desenvolveu com base num estudo de caso, a partir da coleta e análise de informações oficiais em diferentes documentos como currículos, disciplinas, projetos, eventos e capacitações docentes. Foi fundamentado nos Estudos Culturais, Teorias de Mídia-Educação e do Currículo, em que a mídia é refletida a partir do questionamento dos limites entre as culturas, juntamente com uma formação de professores, enfocada no âmbito da renovada relação entre teoria e prática.

O terceiro trabalho destacado é a dissertação *A formação continuada de professores utilizando metodologias de projetos com auxílio das mídias educativas*, de Resciel dos Santos, do Mestrado em Educação, da PUC do Paraná. A pesquisa foi realizada com professores de um colégio público estadual na região metropolitana de Curitiba, e buscou refletir sobre a necessidade de oferecer processos de formação continuada de professores com a proposição de metodologias inovadoras, na busca da produção do conhecimento com o auxílio das mídias educativas levando o aluno a desenvolver a criticidade na sua prática individual e/ou coletiva. Com uma pesquisa-ação, os sujeitos

pesquisados participaram da construção do saber de forma colaborativa e participativa e relataram suas experiências através de diário de bordo e questionários abertos. O trabalho revelou que para transformar, ou mesmo construir, uma prática pedagógica inovadora, os professores precisam participar ativamente de processos de formação continuada. Essa formação é necessária porque os professores encontram dificuldades ao desenvolver sua prática pedagógica por não dominarem metodologicamente as linguagens midiáticas.

A dissertação de Mestrado *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*, de Andressa de Andrade, realizada no Mestrado em Educação da USP, é uma investigação acerca dos usos das mídias interativas utilizadas no PEC - Formação Universitária Municípios, um programa de formação de professores em serviço que encerrou suas atividades em dezembro de 2004 e faz parte das políticas educacionais que têm incentivado a adoção da Educação a Distância (EaD) e o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na formação docente, no Estado de São Paulo. Segundo a autora foi possível perceber várias ambigüidades na execução do programa: ao mesmo tempo em que se propunha a ser inovador defendendo uso das novas tecnologias em educação como forma de inclusão de docentes e alunos na denominada Sociedade da Informação, enfatizando a contribuição inédita da EaD pelo caráter de interação e interatividade, ao utilizar as novas tecnologias como meio de formação em massa, o PEC acabou por transformar suas potencialidades em obrigatoriedades, promovendo massificação, padronização e mecanização do ensino. Mesmo assim, as alunas-professoras, conseguiram apropriar-se das mídias de formas diversas daquelas previstas pelo programa, adequando o uso das mesmas a suas próprias necessidades. Esse processo, segundo a autora, foi importante como autoformação. No entanto, embora a proposta pedagógica do curso enfatizasse o valor da experiência prática dos docentes, isso não foi levado em conta pelo programa.

#### D) Trabalhos realizados em 2008

Durante a busca por trabalhos foi possível perceber que a área da Educação Física preocupa-se com a temática das mídias e de suas tecnologias e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa *Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física*, de Diego de Sousa Mendes, realizada no curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, tratou da temática da formação contínua de professores de

Educação Física para a mídia-educação a partir de uma experiência concreta estabelecida entre o LaboMídia/ CDS/ UFSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ SC (S.M.E.). Buscou saber quais os saberes produzidos, incorporados e expressos na prática pedagógica dos professores de Educação Física em relação à mídia, a partir de uma experiência inicial de formação contínua. A partir de uma proposta de formação e posterior acompanhamento da prática docente, o trabalho promoveu a discussão e reflexão sobre os aspectos que influenciam no uso das mídias na educação constatando que os professores, no início da formação, concebiam a mídia apenas como instrumentalidade, ampliando suas compreensões ao longo do curso para o entendimento da mesma como objeto de estudo e em seu contexto produtivo (produção midiática na escola). Segundo o autor, a formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação é mais eficiente se realizado a partir dos saberes docentes e do contexto escolar, onde a realização de ações práticas é fundamental para o avanço das práticas pedagógicas dos docentes e das instituições escolares.

#### E) Trabalhos realizados em 2009

A dissertação de mestrado em educação Física na UFSC, *Formação em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina*, de Paula Bianchi buscou saber quais as possibilidades e limites de estabelecer com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Santa Catarina uma interlocução de saberes e fazeres da cultura escolar, que proporcione um pensar, agir e refletir na Educação Física de forma colaborativa sob a perspectiva das TIC, considerando a pesquisa como princípio educativo e contribuindo para a ação reflexiva do professor. O trabalho contou com a participação de professores da rede Municipal, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e da área de Educação Física do Departamento do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Durante a pesquisa, o trabalho propôs-se a capacitar e estimular professores para apropriarem-se e atuarem pedagogicamente com tecnologias na Educação Física escolar. Isso se deu a partir de ações colaborativas de formação em Mídia-Educação (Física), que envolveram: realização de oficinas, produção dos blogs, produção de vídeos, encontros periódicos de reflexão com o grupo, socialização da experiência em eventos, etc. Como resultados do trabalho, a autora aponta que: (a) a realização da formação continuada em Mídia-Educação (Física) contribuiu para que os professores se apropriassem técnica e

pedagogicamente das TIC, integrando-as as suas práticas educativas, de maneira colaborativa, crítica e criativa; (b) a pesquisa proporcionou aos professores aproximar-se e aprender mais sobre essa (nova) temática de estudo, aproveitando as possibilidades das TIC como meios para aperfeiçoar a sua formação profissional e também para ensinar os conteúdos curriculares aos alunos, potencializando a aprendizagem dos mesmos; (c) as ações colaborativas em Mídia-Educação (Física) levaram os professores ao desenvolvimento de atitudes autônomas e reflexivas em relação ao seu aprendizado e a estabelecer relações dialógicas com os alunos e agentes da escola; (d) o ineditismo da formação em pesquisa levou professores entusiasmados a dar continuidade nas atividades e criar novos projetos na perspectiva das TIC disseminando o conhecimento aprendido e multiplicando-o nas situações de vida pessoal e profissional.

A dissertação *A Formação profissional em educação física: um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação "stricto-sensu" da Universidade de Brasília*, foi desenvolvida por de Alessandra de Melo, no programa de Mestrado em Educação Física da UNB e teve como objetivo analisar as possíveis repercussões da disciplina de Mídias, Educação e Educação Física, na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. O trabalho realizado proporcionou por parte dos alunos investigados, uma melhor percepção quanto à necessidade, possibilidade e finalidade do tema "mídias" ser instituído na formação acadêmica do profissional de Educação Física; todos os estudantes concordaram que o tema proposto pela disciplina é relevante e precisa ser discutido na formação dos profissionais da área. Na tentativa de resolver o impasse teoria x prática, foi sugerida a criação de um laboratório de mídias na Faculdade de Educação Física. Isso permitiu maior visibilidade aos recursos midiáticos, tanto para os universitários quanto para o corpo docente, ampliando as discussões sobre os meios de comunicação dentro da instituição.

A pesquisa *Competências do professor frente à inserção das tecnologias digitais na prática docente do ensino superior* realizada por Filomena Soares, no Mestrado em Educação, na Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, investigou os desafios encontrados por docentes de uma universidade particular de Ensino Superior para se adaptar às mudanças relativas à proposta da inserção das tecnologias como interface pedagógica, no ensino presencial ou online, tendo em vista a inclusão digital no ambiente universitário. Segundo a autora, os resultados demonstraram que apesar de diversos esforços das universidades em seguir as orientações do Ministério da Educação na inserção das tecnologias na grade curricular do ensino superior, os docentes ainda



encontram dificuldades em utilizar estas novas mídias na prática pedagógica. Mostram ainda que são inúmeros os desafios para a apropriação de competências dos docentes no uso das TIC como interface pedagógica. A pesquisa aponta para necessidade de maiores investimentos na formação dos professores (neste caso universitários), não somente financeiros. É preciso que sejam elaborados projetos, a fim de que as novas mídias sejam incorporadas à prática e ao cotidiano das instituições de ensino superior de forma responsável, formadora e integradora para uma capacitação plena do docente.

Na dissertação intitulada *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado Santa Catarina*, Roberta Schnell, no curso de Mestrado da UDESC, realizou um mapeamento das formações de professores para o uso das tecnologias digitais desenvolvidas nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado de Santa Catarina. Buscou conhecer a formação, expectativas e perspectivas em relação ao trabalho que os multiplicadores que atuam nos 34 NTE de SC possuem e a metodologia adotada para a realização dos cursos de formação para os professores desenvolverem competências no uso das tecnologias digitais. A pesquisa possibilitou a análise e discussão de questões importantes em relação à formação: a implementação de políticas públicas que busquem a efetiva inserção das tecnologias digitais na escola; a formação tanto de multiplicadores, quanto de professores para além do caráter instrumental, para uma efetiva inserção das diversas mídias dentro do contexto escolar e, a discussão acerca da emergência de mudanças estruturais e curriculares nas instituições escolares com a introdução das tecnologias digitais.

## **2 Trabalhos apresentados na ANPED**

Em artigo sobre estudos de recepção midiática, Zancheta (2006), traça um panorama sobre a recepção midiática e a evolução do tratamento escolar em relação aos meios de comunicação, sobretudo quanto à televisão, em busca de uma aproximação dos campos midiático e educacional. O autor reconhece a necessidade de formação para os professores no tocante a lidar com as mídias e que, a despeito das propostas de delegar esta função a um educador, enfatiza que é o professor quem deve atuar como mediador na alfabetização midiática do aluno.

Trabalhando sobre as percepções sobre a mídia na prática docente, Tosta e Santos (2008) discutem o papel da escola e dos professores no contexto da comunicação midiática, através de pesquisa realizada com alunas de Pedagogia de uma universidade particular. Considerando a importância da formação dos professores, o trabalho evidencia seu despreparo como mediadores entre o que é veiculado pela mídia e as aprendizagens dos alunos.

Outros trabalhos discutem a formação de professores para o uso das tecnologias na educação (o que pressupõe uso das mídias) e apresentam em comum a constatação da necessidade desta formação e sua nem sempre eficaz efetivação prática. Abranches (2004) reflete sobre o fazer pedagógico e suas representações pensando na prática dos multiplicadores dos NTE (Núcleos de Tecnologias educacionais) e a formação dos professores; Rosalen e Mazzilli (2005) trabalham com a questão da prática da formação de professores para o uso da informática nas escolas. Gonçalves e Nunes (2006) estudam os limites na formação e prática dos professores em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação; também sobre a formação nos NTE, Adriana da Silva (2007) questiona a validade dos programas de formação baseados na idéia dos multiplicadores (pessoas formadas fora do contexto escolar – multiplicadores dos NTE – para orientar os professores no uso do computador na escola). Correia, Bonifácio e Nunes (2007) analisam as políticas públicas face à nova demanda de profissionais para a utilização das TIC.

Ao reconhecer a necessidade de políticas públicas para a formação, Marcolla (2008) situa como professores e alunos percebem as TIC nos cursos de licenciatura. Para ele “o uso das tics na educação depende, antes mesmo da sua implantação na escola, da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas” e “o fato de existir uma predisposição de professores e alunos para a utilização das tecnologias não provoca alterações no movimento, ainda lento, de entrada desses instrumentos em práticas pedagógicas”.

O trabalho de Dilmeire Vosgerau (2009), *Pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das tic na prática pedagógica do professor*, analisa uma experiência de formação em serviço de professores da educação básica, para integração das TIC, desenvolvida desde 2006, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba em parceria com uma Instituição de Ensino Superior - IES. A autora concluiu que para que a integração das tecnologias aconteça, o acompanhamento e o suporte a longo prazo oferecido ao professor são fundamentais e a

pesquisa-ação-formação pode ser uma alternativa para avançar e adequar a formação às diferentes realidades existentes em nosso país.

### **3 Trabalhos apresentados na INTERCOM**

Hack (2007) propõe uma análise sobre o uso de mídias e multimídias nas escolas públicas de ensino fundamental e médio com o objetivo de pensar ou repensar a

prática docente frente ao uso de TIC em sala de aula, buscando uma reflexão crítica para uma atuação criativa com o uso de mídias e multimídias nas escolas.

Almeida, Andrelo e Polesel Filho (2008) discutem a importância da formação de professores para o uso dos meios de comunicação de massa em sala de aula e concluem que o acesso aos meios é importante mas não garante um bom trabalho de educação para as mídias e que a formação adequada supre inclusive a falta dos recursos tecnológicos. Os mesmos autores em 2009 realizaram *Sondagens sobre a Formação do Professor para o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Ambiente Escolar* para verificar como se dá, no ensino superior, a formação do docente para o uso das citadas tecnologias no ambiente escolar. Para tanto, foram analisados os conteúdos de disciplinas específicas oferecidas aos estudantes de pedagogia e depoimentos de professores e coordenadores de curso de duas universidades.

Rodrigues (2009) analisou a inserção da disciplina Educação, Comunicação e Mídias no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Voltada para a formação de professores, a disciplina objetiva contribuir para a preparação de docentes aptos a entender a estrutura e a linguagem das mídias como processo educativo e cultural através do exercício teórico prático de leitura crítica das mídias (por meio de oficinas, leituras e análise de vídeos e programas televisivos), a discussão sobre o consumo e a ética e a construção de práticas interdisciplinares.

Tonus e Vazquez (2009) apresentam discussões sobre as práticas didáticas utilizadas em processos de ensino-aprendizagem na formação de alunos de graduação nas áreas de Comunicação e Educação. Tal formação empregou diversas possibilidades de interação e intersecção, dentre as quais Ambientes Virtual de Aprendizagem (AVA), ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, e toda a diversidade das TIC e seus multimeios, seguindo os pressupostos teóricos de Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Semenovich Vygotsky, José Armando Valente e Otto Peters.

Trabalham com o conceito de educação plurimodal, ou seja, aquela que envolve interação presencial (no mesmo tempo/espaço), interação mediada (via dispositivo, síncrona ou assíncrona) e interatividade (relação indivíduo/dispositivo), mediante recursos como broadcasting (material didático e conteúdo) e educação presencial (orientação e apoio técnico e pedagógico).

Em 2010, Lopes, Coutinho e Cavicchioli trabalham *A práxis da mídia-educação na ressignificação da escola como agente de mediação*, no sentido de entender a mídia como meio ensinante e utilizá-la em seu cotidiano para um consumo reflexivo e uma resposta criativa aos meios de comunicação. Destacam o papel da escola no processo de mediação entre os conteúdos midiáticos e os estudantes e a mídia-educação como caminho para este diálogo. Segundo os autores “a importância da mídia-educação alicerça-se na necessidade de oferecer às crianças e aos jovens oportunidades e conhecimento para interagirem de maneira crítica e consciente com o universo midiático do qual fazem parte” (p. 12).

## ANEXOS

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

**CERTIFICADO** Nº 719

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

**APROVADO**

**PROCESSO:** 719      **FR:** 328688

**TÍTULO:** A formação em Mídia-Educação na prática pedagógica: a experiência do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo

**AUTOR:** Monica Fantin, Lenice Lúcia Cauduro da Silva

FLORIANÓPOLIS, 26 de Abril de 2010.

\_\_\_\_\_  
Coordenador do CEPSH/UFSC



ANEXO B: QUESTIONÁRIO SOBRE USOS DE MÍDIAS E  
CONSUMOS CULTURAIS DOS PROFESSORES



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

Projeto de pesquisa:

**“A formação em Mídia-Educação na prática pedagógica: a experiência do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo”**

**Objetivo:** Identificar a prática pedagógica dos educadores do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo em relação ao uso das mídias e pensar elementos para uma proposta de formação continuada na perspectiva da mídia-educação.

As respostas contidas neste questionário serão confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins científicos.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES<sup>86</sup>

**I - IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Ano/série em que atua: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Especialização

( ) Mestrado

Tipo de contrato: ( ) Efetivo ( ) ACT

**1. Assinale que tipo de equipamentos possui: Se for mais de um de cada, especificar a quantidade:**

- ( ) Telefone fixo ( ) Celular ( ) Celular com câmera  
( ) Televisão ( ) TV por assinatura ( ) Videocassete ( ) DVD  
( ) Aparelho de som ( ) Videogame ( ) MP3 ( ) Ipod  
( ) Computador ( ) Internet: ( ) discada ( ) ADSL ( ) Cabo  
( ) Filmadora ( ) Máquina fotográfica: ( ) analógica ( ) Digital  
( ) Com filmadora

<sup>86</sup> Esse questionário foi elaborado a partir do questionário utilizado na pesquisa “Usos dos meios e consumos culturais dos professores”, desenvolvido por Fantin e Rivoltella (2010).

**2. Assinale as 3 palavras que mais se aproximam de sua idéia sobre os meios e as novas tecnologias da informação e comunicação na educação:**

- Recurso       Interação       Comunicação       Cidadania  
 Cooperação       Mediação       Consumo       Cultura       Inclusão

## II - USO DOS MEIOS (MÍDIAS)

### TV

#### Uso pessoal

**3. Assiste:**

- Diariamente       2 a 5 dias       1 dia por       raramente       nunca  
por semana                          semana

#### Uso escolar

**4. Faz referência a programas de TV em sala de aula**

- Normalmente       2 a 5 dias       1 dia por       raramente       nunca  
por semana                          semana

**5. A TV aparece em suas aulas como: (pode assinalar mais de uma opção)**

- Notícia       Crítica       Sugestão de       Cultura       não aparece  
programa

### FILMES EM VÍDEO/DVD

#### Uso pessoal

**6. Assiste:**

- Diariamente       2 a 5 dias por       1 dia por              
semana                          semana                          raramente                          nunca

#### Uso escolar

**7. Uso do vídeo na escola:**

- Semanal       Mensal       Ocasional       raramente       nunca

**8. Assinale as opções que indicam como você utiliza os filmes em vídeo/DVD em suas aulas:**

a) Como ferramenta e/ou recurso didático de ensino-aprendizagem para:

- Desencadear       Enriquecer       Ilustrar       Provocar  
projetos                          conteúdos                          assuntos                          discussão

b) Como objeto de estudo

- Análise e       Estudo sobre o contexto de       Conhecer a linguagem áudio  
reflexão                          produção/distribuição/                          visual  
crítica                          recepção dos filmes

**9. Já produziu algum vídeo com seus alunos?**  Sim       Não

### CINEMA

#### Uso pessoal



**10. Com que frequência costuma ir ao cinema**

- Uma vez por semana       Uma a duas vezes por mês       raramente       nunca

Uso escolar**11. Com que frequência comenta com seus alunos sobre filmes que assistiu**

- Semanal       Mensal       Ocasional       raramente       nunca

**FOTOGRAFIA**Uso pessoal**12. Possui máquina fotográfica**

- Digital       Analógica       de celular       não possui  
(de filmes)

**13. Fotografa**

- Muito       Uma vez por semana       Uma a duas vezes por mês       raramente       nunca

**14. O que costuma fotografar**

- Pessoas       Cenas do cotidiano       Ocasões especiais       paisagens       outros

Uso escolar**15. Usa a fotografia na escola**

- Frequentemente       Ocasionalmente       raramente       nunca

**16. Assinale as opções que indicam como você utiliza a fotografia em suas aulas:**

a) Como ferramenta e/ou recurso pedagógico para:

- Registro de atividades       Apreciação de imagens

b) Contextos de produção

- Para autoria individual e/ou coletiva

c) Como objeto de estudo

- Análise e reflexão crítica

**17. Você já realizou exposição fotográfica com trabalhos de seus alunos?**

- Sim       Não

**JORNAL/REVISTAS**Uso pessoal**18. Que tipo de jornal você lê**

- Impresso local       Impresso de outras regiões       Digital       não lê

- Impresso de tamanho reduzido tipo “A Hora”                       Impresso de tamanho normal tipo DC

**19. Que tipo de revistas você lê**

- Especializadas (Nova Escola...)                       de lazer (Contigo...)                       de Informação (Isto é, Época...)
- Revistas digitais                       não lê

Uso escolar

**20. Usa o jornal ou revistas na sala de aula**

- Frequentemente                       Ocasionalmente                       raramente                       nunca

**21. Assinale as opções que indicam como você utiliza os jornais em suas aulas:**

a) Como ferramenta e/ou recurso pedagógico para:

- Informação e pesquisa                       Discussão de notícias

b) Contextos de produção

- Autoria individual e/ou coletiva

c) Como objeto de estudo

- Análise e reflexão crítica

**22. Já realizou ou participou da produção de um jornal com seus alunos?**

- Sim     Não

**COMPUTADOR**

Uso pessoal

**23. Usa o computador**

- Diariamente     2 a 5 dias por semana     uma vez por semana     raramente     nunca

**24. Qual sistema operacional possui**

- Windows                       Linux                       MacOS

**25. Usa o computador para**

- Redigir textos     Preparar materiais didáticos     Preparar apresentações
- Editar vídeos/fotografias

Uso escolar

**26. Usa o computador com seus alunos na escola?**  Sim     Não

**27. Que tipo de atividades desenvolve com seus alunos usando o computador**

- Produção de textos     Preparação de materiais     Desenhos
- Pesquisa e informação     Edição                       não usa

**INTERNET**Uso pessoal**28. Internet é:**

- Fonte de conhecimento       Pesquisa       espaço de interação e comunicação       diversão

**29. Acesso a Internet**

- Em casa       Diariamente       algumas vezes na semana       raramente       nunca
- Na escola       Diariamente       algumas vezes na semana       raramente       nunca
- Lugar Público (lanhouse, cybercafé...)       Diariamente       algumas vezes na semana       raramente       nunca

**30. Usa a Internet para:**

- Correio eletrônico (e-mail)       Pesquisa       interação (MSN, Orkut,...)       compras

**31. Possui:**

- Email       Página pessoal       MSN ou outro
- Orkut ou outro       Blog       Skipe

**32. Acesso o e-mail para:**

- a)  Comunicação       Informação       Mobilização social       organização e participação de eventos
- b)  Diariamente       2 a 5 dias por semana       uma vez por semana       raramente       nunca

**33. Que engenho de pesquisa utiliza mais frequentemente**

- Google       Altavista       Yahoo       outros

Uso escolar**34. Assinale as opções que indicam como você usa a Internet em suas aulas:**

- a) Como ferramenta e/ou recurso didático de ensino-aprendizagem:  
 Fonte de pesquisa       Meio de comunicação       Interação
- b) Contextos de produção:  Autoria e produção individual e coletiva
- c) Como objeto de estudo  
 Análise e reflexão crítica       Estudo sobre o contexto de produção/distribuição/recepção dos filmes       Conhecer a linguagem áudio visual



( ) momentos cotidianos ( ) ocasiões especiais ( ) apresentações ( ) outros

Uso escolar

**45. Usa a filmadora na escola**

( ) frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) raramente ( ) nunca

**46. A filmadora na escola é utilizada como:**

( ) Registro de atividades ( ) Expressão ( ) Produção e autoria do grupo

**47. Já filmou algum trabalho de seus alunos?** ( ) Sim ( ) Não

**48. Já realizou a produção de algum audiovisual com seus alunos?**

( ) Sim ( ) Não

**GRAVADOR DE ÁUDIO**

Uso pessoal

**49. Usa o gravador de áudio (fita cassete ou digital)**

( ) frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) raramente ( ) nunca

**50. O que costuma gravar**

( ) histórias ( ) entrevistas ( ) ensaios ( ) eventos ( ) outros familiares

Uso escolar

**51. Usa o gravador na escola na escola**

( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) raramente ( ) nunca

**52. O gravador na escola é utilizado com**

( ) Registro de atividades ( ) Entrevistas ( ) Apresentação ( ) Expressão

( ) Produção e autoria do grupo

**53. Já realizou alguma gravação com seus alunos com seus alunos?**

( ) Sim ( ) Não

**VIDEOGAME**

Uso pessoal

**54. Usa o videogame**

( ) Uma vez por semana ( ) Uma a duas vezes por mês ( ) raramente ( ) nunca

Uso escolar

**55. Usa o videogame em situações de ensino-aprendizagem?**

( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) raramente ( ) nunca

**56. Usa o videogame para:**

- ( ) Simulação ( ) Construção de cenários educativos ( ) Laboratórios virtuais  
 ( ) Experimentação de habilidades cognitivas

**57. Já realizou alguma atividade com ou a respeito do videogame com seus alunos?** ( ) Sim ( ) Não

#### **APARELHOS DE SOM, MP3 ou IPOD**

##### Uso pessoal

**58. Usa**

- ( ) Aparelho de som: ( ) Diariamente ( ) raramente ( ) nunca  
 ( ) Frequentemente
- ( ) MP3/IPOD/similar: ( ) Diariamente ( ) raramente ( ) nunca  
 ( ) Frequentemente

**59. Costuma “baixar música” (fazer download) da Internet**

- ( ) Uma vez por semana ( ) Uma a duas vezes por mês ( ) raramente ( ) nunca

##### Uso escolar

**60. Faz uso didático desses aparelhos em suas aulas? De qual?** \_\_\_\_\_

Para:

- ( ) Ouvir música ( ) Gravar ( ) Ouvir cds de conteúdo ( ) outros

#### **IV - DIFICULDADES ENCONTRADAS**

**61. Enumere em ordem crescente as três maiores dificuldades encontradas para trabalhar com os meios e com as ferramentas na sala de aula e/ou na escola.**

- ( ) Falta de tempo ( ) Falta de recursos ( ) Falta de formação ( ) falta de apoio/incentivo  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_

**62. Você já fez algum curso para uso dos meios?**

**Qual?** \_\_\_\_\_

**63. Acha importante haver formação para as mídias?** ( ) Sim ( ) Não

**64. Que tipo de formação em relação aos meios lhe interessa?**

- ( ) Aprender a usar (caráter instrumental)  
 ( ) Reflexão crítica sobre o uso, consumo e influências  
 ( ) Perspectiva de utilização/produção crítica e criativa através dos meios  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_

## V – CONSUMOS CULTURAIS E TEMPO LIVRE

### 65. Lê livros de literatura

- a) ( ) diariamente ( ) frequentemente ( ) ocasionalmente ( ) raramente
- b) prefere: ( ) autoajuda ( ) ficção ( ) pedagógicos ( ) policial  
( ) científicos ( ) outros
- c) ( ) não: ( ) falta tempo ( ) falta dinheiro ( ) não gosta ( ) cansaço  
( ) outros

### 66. Assiste a shows musicais ao vivo

- a) ( ) frequentemente ( ) ocasionalmente ( ) raramente
- b) prefere: ( ) MPB ( ) Pagode ( ) Forró ( ) Rock ( ) Reggae ( ) Sertanejo  
( ) clássica ( ) outros
- c) ( ) não: ( ) falta tempo ( ) falta dinheiro ( ) não gosta ( ) cansaço  
( ) outros

### 67. Vai ao teatro

- a) ( ) frequentemente ( ) ocasionalmente ( ) raramente
- b) prefere: ( ) drama ( ) comédia ( ) musicais ( ) outros
- c) ( ) não: ( ) falta tempo ( ) falta dinheiro ( ) não gosta ( ) cansaço  
( ) outros

### 68. Frequenta museus e galerias de arte

- a) ( ) frequentemente ( ) ocasionalmente ( ) raramente
- b) ( ) não: ( ) falta tempo ( ) falta dinheiro ( ) não gosta ( ) cansaço  
( ) outros

### 69. Vai aos centros comerciais ou shopping center

- a) ( ) uma vez por semana ( ) uma a duas vezes por mês ( ) raramente
- b) ( ) não: ( ) falta tempo ( ) falta dinheiro ( ) não gosta ( ) cansaço  
( ) outros

### 70. No tempo livre

- a) Assiste a programas de TV : ( ) documentários ( ) esportes ( ) Filmes  
( ) Minisséries ( ) Noticiários ( ) Novelas  
( ) outros
- b) Realiza outras atividades que representam preferências culturais:

- atividades de estudo, formação/atualização
- lê –  livros  jornais  revistas  outros
- compra –  CDs  livros  vídeos/dvds
- frequenta bibliotecas
- ouve/grava ou baixa música
- faz cursos de:  teatro  pintura  artesanato  dança  outros
- fotografa
- estuda ou toca algum instrumento
- navega na internet

c) Participa de atividades diversas:

- Em Associações  de moradores  ecológicas  esportivas
- ligadas aos direitos humanos  clubes  outras
- Centros culturais
- Sindicato
- Partido político
- Instituição e/ou entidades religiosas



## ANEXO C: DADOS BRUTOS DOS QUESTIONÁRIOS



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

QUESTIONÁRIO SOBRE USOS DE MÍDIAS E CONSUMOS  
CULTURAIS DOS PROFESSORES**Uso dos meios e consumos culturais dos professores****I - Perfil:**

- 67,2% são mulheres e 32,8% são homens
- A maioria está na faixa etária entre 30 e 40 anos
- 51,4% são professores efetivos
- 45,7% possuem formação escolar com pós-graduação em nível de especialização.

Equipamentos que professores possuem:

- 100% televisão, aparelhos de som e computador
- 98,6% celular e a maioria dispõe de câmera
- 94,2% DVD
- 91,4% computadores conectados à Internet
- 77,1 máquinas fotográficas
- 75,7 % Telefone fixo
- 52,8% TV por assinatura
- 42,8% Mp3
- 28,6 % filmadora que não seja da máquina digital
- 35,7% ainda possuem Videocassete
- 31,4% videogame

## II - Acesso e uso de mídias:

Uso pessoal						
	Diariamente/ muito	2 a 5 dias por semana ou frequentemente	Um dia/ uma vez por semana	Uma/duas vezes por mês ou ocasionalm.	Raramente	Nunca
TV	67,1%	21,4%	2,8%		8,5%	
Filmes em vídeo/DVD	2,8%	20%	37,1%		40%	
Cinema			2,8%	34,3%	58,6%	4,2%
Fotografia	22,6%		10%	27,1%	35,7%	1,4%
Computador	71,4%	18,6%	5,7%		4,2%	
Internet	61,4%	30%			8,5%	
Acessa email	62,8%	27,1%	5,7%		4,2%	
Filmadora		2,8%		20%	41,4%	32,8%
Gravador de áudio		5,7%		11,4%	21,4%	61,4%
Videogame			8,5%	4,2%	30%	57,1%
Aparelho de som	25,7%	40%			18,6%	5,7%
MP3/POD	17,1%	32,8%			18,6%	11,4%
Baixar música da internet			21,4%	25,7%	34,3%	17,1%

Uso escolar						
	Normalmente/ diariamente	Alguns dias por semana ou frequentemente	Um dia/ uma vez por semana	Uma vez por mês ou ocasionalmente	Raramente	Nunca
TV – referência a programas	35,7%	10%	8,5%		45,7%	
Filmes em vídeo/DVD			2,8%	62,8%	27,1%	5,7%
Cinema – comentário sobre filmes que assistiu			5,72,8%	64,2%	28,5%	
Fotografia		4,2%		35,7%	44,3%	15,7%
Jornal		12,9%		42,8%	34,3%	10%
Computador		55,7%				42,8%
Internet – acesso na escola	11,4%	14,3%			34,3%	18,6%
para informação e atualização pessoal	12,8%	12,8%		5,7%	42,7%	21,4%
Lista ou grupo de discussão com alunos*	5,7%		7,1%	10%	27,1%	40%
Fala sobre internet com os alunos	44,3%		14,3%	17,1%	17,1%	2,8%
Filmadora				8,5%	32,8%	52,8%
Gravador de áudio	5,7%			11,4%	21,4%	61,4%
Videogame				2,8%	12,8%	57,1%
Aparelho de som	25,7%	40%			18,6%	5,7%
MP3/PCD	17,1%	32,8%			18,6%	11,4%

\* Parece que a pergunta foi mal interpretada porque não há esta prática na escola. Podem estar se referindo ao trabalho em grupo na sala de aula.

Palavras que mais se aproximam da idéia dos professores sobre os meios e TIC:

- Recurso: 71,4%
- Comunicação: 51,4%
- Interação: 42,8%
- Inclusão: 35,7%
- Mediação: 28,5%
- Cultura: 21,4%
- Cidadania: 10%
- Cooperação: 8,5%
- Consumo: 2,8%

A TV aparece nas aulas como:

- Notícia: 64,3%
- Crítica: 44,3%
- Sugestão de programa: 38,6%
- Cultura: 37,1%

Os filmes/vídeos são utilizados nas aulas como:

a) Ferramentas e/ou recurso didático para:

- enriquecer conteúdos: 78,6%
- Ilustrar assuntos: 50%
- Provocar discussão: 32,8%

b) Como objeto de estudo:

- análise e reflexão crítica: 61,4%
- conhecer a linguagem AV: 14,3%

Produção de vídeos com alunos: 68,6% não produziram, 15,7% sim e 15,7% abstiveram-se.

Costumam fotografar:

- Ocasões especiais: 75,7%
- Pessoas: 57,1%
- Cenas do cotidiano: 38,6%

A fotografia é utilizada nas aulas como:

a) Ferramentas e/ou recurso didático para:

- Registro de atividades: 60%

- Apreciação de imagens: 14,3%

b) Contexto de produção:

- autoria individual e coletiva: 30% \* (esse dado é estranho porque não se percebe esta prática na escola)

c) Como objeto de estudo:

- análise e reflexão crítica: 21,4%

Realização de exposição fotográfica com os alunos: 62,8% não

Tipo de jornal mais lido:

- Digital: 60%

- Impresso local de tamanho normal: 48,6%

- não lê: 5,7%

Tipo de revista mais lido:

- de informação (Isto é, Época, etc.): 64,3%

- Especializadas (NBova Escola, etc.) 60%

- não lê: 5,7%

Utilização de jornais em sala de aula:

a) Ferramentas e/ou recurso didático para:

- Informação e pesquisa: 55,7%

- Discussão de notícias: 38,6 %

b) Contexto de produção:

- autoria individual e coletiva: 14,3%

c) Como objeto de estudo:

- análise e reflexão crítica: 40 %

Sistema operacional mais utilizado: Windows: 97,1%

O computador é usado para:

- Preparar materiais didáticos: 92,8%

- Redigir textos: 87,1%

- Preparar apresentações: 52,8%

- Editar vídeos/fotos: 45,7%

Atividades desenvolvidas com os alunos com o computador:

- Pesquisa e informação: 60%

- Produção de textos: 35,7%

- Desenhos: 18%

- Preparação de materiais: 17,1%

- Edição de vídeos/fotos: 11,4%
- Não usa: 27,1%

A Internet é:

- Pesquisa: 82,8%
- Espaço de interação e comunicação: 75,7%
- Fonte de conhecimento: 68,6%
- Diversão: 45,7%

Acesso em lugar público (cyber-café, lan-house): 52,8 % nunca acessaram

A Internet é usada para:

- Pesquisa: 95,7%
- Correio eletrônico: 92,8%
- Interação: 65,7%
- Compras: 31,4%

Ferramentas da internet que possuem:

- Correio eletrônico (email): 98,6%
- MSN ou outro: 67,1%
- Skype: 17,1%
- Blog: 15,7%
- Página pessoal: 7,1% \*(possivelmente houve erro de interpretação)

O e-mail é acessado para:

- Comunicação: 98,6%
- Informação: 57,1%

Engenho de pesquisa mais utilizado: Google, 100%

A Internet é utilizada nas aulas como:

a) Ferramentas e/ou recurso didático para:

- Fonte de pesquisa: 81,4%
- Interação: 15,7%
- Meio de comunicação: 12,8%

b) Contexto de produção:

- autoria individual e coletiva: 31,4%

c) Como objeto de estudo:

- Meio de expressão e produção: 41,4%
- análise e reflexão crítica: 37,1 %

- instrumento de lazer: 8,5%

Atividades desenvolvidas com alunos com a Internet:

- Pesquisa: 80%
- Comunicação (correio eletrônico): 14,3%
- Produção de blogs, etc. 8,5%

Indicação de sites de pesquisa: 55,7% costumam indicar

Sites de pesquisa mais indicados:

- Google e sites referentes aos conteúdos.

Uso pessoal do celular:

- Falar: 95,7%
- Enviar/receber mensagens: 71,4%
- Fotografar: 30%
- Navegar: 4,2%
- Jogar: 2,8%

Uso pedagógico do celular:

- deve ser proibido: 15,7%

Como ferramenta para:

- Fotografar: 52,8%
- Pesquisar: 24,3%

Como objeto de estudo:

- análise e reflexão crítica: 27,1%
- objeto de problematização e discussão: 15,7%
- pesquisa sobre funcionamento: 10 %

### **III Uso das ferramentas e recursos**

Uso pessoal da filmadora:

- Ocasões especiais: 54,3%

Uso da filmadora na escola:

- 52% nunca utilizaram
- 65,4% (dos 41,3% que utilizam) para registro de atividades
- 60% nunca filmaram nenhum trabalho de aluno
- 74,3% nunca produziram audiovisual com seus alunos

Uso pessoal do gravador de áudio:

- 61,4% nunca utilizam
- 21,4% raramente utilizam

- 11,4% utilizam ocasionalmente
- 5,7% utilizam frequentemente

Costumam gravar:

- entrevistas: 15,7%
- eventos: 15,7%
- apontado como outros: 17,1%

Uso do gravador na escola:

- 71,4% nunca utilizaram
- 18,6% utilizam raramente
- 4,2% utilizam ocasionalmente
- 1,4% frequentemente

Utilizado para:

- 12,8% utilizam para registro de atividades
- 8,5% para gravar entrevistas
- 19,8% outros usos
- 75,7% nunca realizaram gravação com alunos

Uso do videogame em situação de ensino-aprendizagem:

- 80% nunca usaram
- 5,7% para experimentação de habilidades cognitivas
- 4,2% para construção de cenários educativos

Uso do aparelho de som na escola:

- usam: 50%
- para ouvir música: 44,3%
- ouvir Cds de conteúdo: 27,1%
- para gravar e outros usos: 7,1%

#### **IV Dificuldades encontradas para o uso das mídias na escola:**

- Falta de tempo: 57,1%
- Falta de formação: 57,1%
- Falta de apoio/incentivo: 41,4%
- Falta de recursos: 34,3%

Curso para uso dos meios:

- 55,7% não fizeram nenhum curso

Importância de uma formação para os meios:



- Sim: 98,6% (Uma professora não considera importante haver formação).

Tipo de formação:

- perspectiva de utilização/produção crítica e criativa através dos meios: 74,3%

- aprender a usar: 55,7%

- reflexão crítica sobre o uso, consumo e influência: 40%

## V Consumos culturais e tempo livre

Consumos culturais						
	diariamente	Frequentemente/ uma vez por semana	Ocasionalmente/ uma a duas vezes por mês	raramente	Nunca	Em branco
Lê livros de literatura	12,8%	54,3%	22,8%	8,5%		
Assiste a shows musicais ao vivo		12,8%	38,6%	44,3%		
Vai ao teatro		1,4%	30%	61,4%	7,1%	
Frequenta museus e galerias de arte		5,7%	28,5%	47,1%	8,5%	10%
Vai a centros comerciais ou shopping		27,1%	45,7%	24,3%	2,8%	

Os livros preferidos são:

- Pedagógicos: 51,4%

- Científicos: 35,7%

- Ficção: 34,3%

Motivos para não ler:

- Falta tempo: 5,7%

- Cansaço: 5,7%

- falta dinheiro, não gosta, outros: 5,6%

Shows musicais preferidos:

- MPB: 67,1%

- Rock: 41,4%
- Sertanejo: 28,5%
- Clássica: 24,3%

Motivos para não ir a shows:

- Falta dinheiro: 14,3%
- Falta tempo: 10 %
- Cansaço, não gosta, outros: 8,4%

Peças teatrais preferidas:

- comédia: 68,6%
- drama: 30%
- musicais: 28%

Motivos para não ir ao teatro:

- Falta dinheiro: 21,4% %
- Falta tempo: 12,8%
- Cansaço, outros: 9,9%

Motivos para não frequentar museus e galerias de arte:

- Falta tempo: 14,3%
- Falta dinheiro: 10% %
- Outros: 18,6 %
- Cansaço, não gosta: 7%

Motivos para não ir a centros comerciais e shopping:

- Não gosta: 8,5%
- Falta dinheiro: 7,1% %
- Outros: 18,6 %
- Cansaço, não gosta, falta tempo: 5%

70. No tempo livre

a) Assiste a programas de TV:

- Filmes: 90%
- Documentários: 78,6%
- Noticiários: 77,1%
- Esportes: 41,4%
- Novelas: 37,1%
- Minisséries: 30%
- Outros: 12,8%

b) Realiza outras atividades que representam preferências culturais:  
atividades de estudo, formação/atualização: 47,1%

Lê: 88,6%

- livros: 75,7%
- jornais: 58,6%
- revistas: 61,4%

Compra: 70%

- livros : 60%
- cds: 32,8%
- vídeos/DVDs: 28,5%

Frequenta bibliotecas: 25,7%

Ouve/grava ou baixa música: 57,1%

Faz cursos de:

- teatro: 2,8%
- pintura: 4,2%
- artesanato: 5,7%
- dança: 4,2%
- outros: 8,4%

Fotografa: 31,4%

Estuda ou toca algum instrumento: 12,8%

Navega na internet: 77,1%

c) Participa de atividades diversas:

Em Associações:

- Instituição e/ou entidades religiosa: 21,4%
- Esportivas: 20%
- Sindicato: 12,1%
- Outras: 10%
- Centros culturais: 7,1%
- Moradores: 5,7%
- Ecológicas: 5,7%
- Partido político: 1,4%



## ANEXO D: ROTEIRO PARA ENTREVISTAS



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

Projeto de pesquisa:  
“A formação em Mídia-Educação na prática  
pedagógica: a experiência do Colégio Municipal Maria Luiza  
de Melo”

**Público alvo:** professores que utilizam as mídias em suas aulas, na videoteca ou outros espaços..

Obs: Entrevista semi-estruturada com algumas perguntas que servirão de base e outras que surgirem durante a conversa.

**Roteiro:**

Por que você utiliza as mídias em sua prática pedagógica?

Quais mídias você costuma utilizar e como utiliza?

Qual seu objetivo ao utilizar a videoteca?

Que outros espaços que você utiliza?

Você considera que as mídias tornam as aulas mais interessantes? Por que?

Qual o envolvimento de seus alunos quando utiliza mídias em suas aulas?

Como os alunos reagem a esse uso?

A participação dos alunos melhora?

Em quais mídias eles mostram maior interesse?

De onde vem esse seu interesse pelas mídias? Você teve esse uso em sua formação?

O que faltaria na formação do professor neste sentido?

A escola oferece condições para um trabalho com mídias?

Que outros aspectos você pode acrescentar em relação à questão?



ANEXO E: ROTEIRO E IMAGENS PARA O GRUPO FOCAL<sup>87</sup>

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

Projeto de pesquisa:  
**“A formação em Mídia-Educação na prática pedagógica: a experiência do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo”**

Imagem 1. ADULTOS-TECNOLOGIA

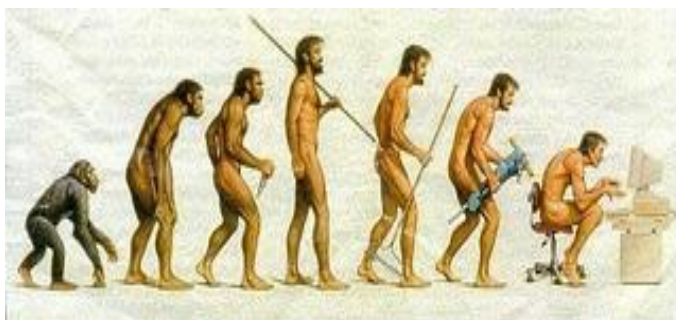


Imagem para discutir a “evolução humana”

- Em que ponto da evolução nos encontramos?
- para onde estamos indo?

Imagem 2. ESCOLA TRADICIONAL - ESCOLA INOVADORA

---

<sup>87</sup> Algumas imagens foram utilizadas na pesquisa Fantin e Rivoltella (2010) e outras escolhidas pela pesquisadora.



Os dilemas da escola:

- A tecnologia como ferramenta para aumentar a motivação?
- Como recurso didático?
- tecnologia x metodologia

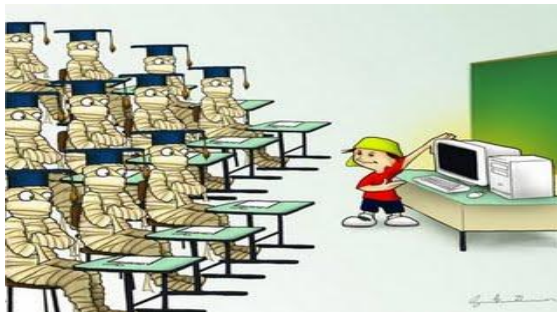
### Imagem 3. MÍDIAS NOVAS - MÍDIAS TRADICIONAIS



- A distância entre a vivência do aluno com a tecnologia e a escola.
- Manutenção da forma tradicional de ensinar

### Imagem 4. RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO - MÍDIAS (ALUNOS-ADULTOS)





A inversão dos papéis:

- O despreparo do professor
- O professor está disposto a aprender com o aluno?
- Este espaço para o aluno mostrar suas habilidades com a tecnologia é disponibilizado?

### Imagem 5. ALUNO - ADULTOS



Copyright 2006 by Randy Glasbergen.  
www.glasbergen.com

“YOUR MOTHER AND I FOUND OUT YOU’VE BEEN BLOGGING.  
WE DON’T KNOW WHAT THAT MEANS, BUT WE’D LIKE YOU TO STOP.”

“ sua mãe e eu descobrimos que você tem blog. Nós não sabemos o que isso significa, mas nós queremos que você pare.”

- a proibição quando nos sabemos como lidar com a situação (o uso do celular em sala de aula, por exemplo)

OBS: De acordo com a disponibilidade de tempo pode ser projetado o vídeo *Tecnologia ou Metodologia?*<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>