

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

**DENISE ROSANA DA SILVA MORAES**

**MARINGÁ**

**2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

Tese apresentada por **DENISE ROSANA DA SILVA MORAES** ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá para a defesa final como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ  
2013

**DENISE ROSANA DA SILVA MORAES**

**O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM – Maringá

---

Profa. Dra. Regina Maria Michelotto – UFPR – Curitiba

---

Prof. Dr. José Reis Lagarto – UCP – Lisboa

---

Profa. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão – UEM – Maringá

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM – Maringá

Data da Aprovação 23/04/2013

Dedico esta pesquisa ao meu marido Isac,  
minha filha Luciana, meu filho Leonardo e ao  
meu genro Everton, pelo apoio incondicional,  
pela cumplicidade, pelo companheirismo,  
vocês são o meu alicerce!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e sustentação para a tessitura desta tese.

À minha orientadora, Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya, pela cumplicidade, pela inteireza no ato de mediar seus conhecimentos aos meus.

Ao meu orientador em Portugal, Prof. Dr. José Reis Lagarto, pela disponibilidade em acompanhar e orientar a pesquisa em terras lusitanas.

Às professoras e professores, membros da banca examinadora, Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya, Prof. Dra. Regina Maria Michelotto, Profa. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão, Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof. Dr. José Reis Lagarto pelas interlocuções que contribuíram para tecer o meu caminho, meu sincero agradecimento.

Ao meu marido, Isac, que diuturnamente me ampara, me ama e compartilha os momentos bons e difíceis junto a mim. Eu te amo!

Aos meus filhos/a, Luciana e Leonardo, por serem pessoas maravilhosas, excelentes profissionais, cada qual em seu âmbito de ação, solidários com as causas humanas, vocês são a minha alegria.

Aos meus pais, Lena e Amaro, por terem elencado a educação dos seus filhos e filhas como uma prioridade.

Aos meus irmãos/ã, Célia (*in memoriam*) Alexandre e Maurício, pela confiança e apoio nesses anos de dedicação à pesquisa e, ao Pedro e a Maria Clara que com sua alegria de criança me fizeram mais feliz.

A minha secretária e companheira de longa data D. Iva Ciuz, obrigada!

Às minhas amigas e amigos da UNIOESTE, UEM, UEL, UTFPR, UFAC e da UFFS; Andréia Bondezan, Maristela Walker, Glaciane Mashiba, Maria de Fátima Menegazzo,

Josélia de Lima, Rosana Albuquerque, Renata Vieira, Ivanir Stella, Jani Moreira, Eliana Navarro Koepsel, Geraldo Augusto Pinto, Fernando José Martins, Maria Elena Pires dos Santos, Carla Juliana Galvão, Eloá Kastelic, Márcia Fernandes Nishiyama, Raquel Silvano Almeida.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em particular ao Centro de Educação e Letras – CEL, pelo tempo instituído para o meu doutoramento.

À Universidade Estadual de Maringá, aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo empenho e compromisso com a formação de novos/as pesquisadores/as.

Aos secretários do PPE/UEM, Hugo e Márcia, pela dedicação com que acompanham a nossa pós-graduação.

À Fundação Araucária, pela bolsa concedida, ainda que por um período exíguo, foi muito importante.

À Coordenação de Apoio à Pesquisa no Ensino Superior (CAPES), pela bolsa concedida no período de doutorado sanduíche em Portugal.

À Universidade Católica Portuguesa, pelo aceite do meu estágio de doutorado.

Aos professores Portugueses: Dr. Antonio Moreira – Universidade de Aveiro; Dr. Fernando Albuquerque Costa - Universidade de Lisboa; Dr. José Vitor Pedroso- Ministério da Educação de Portugal; pela disponibilidade e interlocução.

À Direção da Residência Universitária Feminina (RUF) em Lisboa, Dra. Teresa Mendes e Dra. Flora Salgueiro e sua equipe de trabalho, obrigada pelo acolhimento em seu país.

A minha “neta” Isabela, ainda no ventre da mãe, mas que já trouxe tantas alegrias.

*“solo investigamos de verdad lo que nos afecta, y afectar viene de afecto”.*

*Gramsci.*

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES.** 222p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, PR, 2013.

## RESUMO

O Programa Mídias na Educação, disponibilizado no portal do Ministério da Educação brasileiro, é destinado à formação continuada de professores/as da Rede Pública de Educação Básica na modalidade à distância. Trata-se de uma proposta de aplicação na prática pedagógica das potencialidades das mídias no espaço escolar. O Programa oferece conceitos e estudos das diferentes linguagens midiáticas para capacitar o/a professor/a na compreensão do atual contexto educacional e o papel das mídias no processo de ensino e aprendizagem. O problema é: Quais as possibilidades e limites do Programa Mídias na Educação, ofertado via *web*, para a formação de professores/as? A hipótese encaminhou para uma ambiguidade, de um lado, uma orientação pedagógica de introdução da mídia na educação formal de inclusão, de outro, um Programa intencionalmente técnico, que não resulta na formação crítica dos/as cursistas para o uso da mídia na sua prática docente. Esta tese tem como objetivo analisar o referido Programa do MEC ofertado no sistema *web*, em seu contexto pedagógico. Para atender ao objetivo proposto, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise documental tendo a *internet* como fonte de pesquisa. Apresenta breve cartografia da inserção das tecnologias e suas mídias no espaço educativo português, elaborada durante o estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade Católica Portuguesa em Lisboa. No referencial teórico fez interlocuções com autores dos Estudos Culturais, como: Hommy Bhabha, Néstor Garcia Canclini, Paulo Freire, Henry Giroux, Stuart Hall, Douglas Kellner, Jesus Martín-Barbero, John B. Thompson, Raymond Williams, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros pesquisadores de expressiva relevância, que contribuíram para a análise sobre as possibilidades de inserção da mídia na prática pedagógica e a articulação entre a teoria e a prática que fundamenta a formação de professores/as. A conclusão é que o Programa analisado necessita ser redimensionado, com a inserção de momentos de interação *online* e presencial entre os cursistas, porque a formação exige tempo e espaço para alcançar sua finalidade pedagógica. Considera uma fragilidade do Programa, sua característica fortemente instrumental, constituída por uma seqüência de modelos a serem seguidos e aplicados na escola. A compreensão do processo de produção das mídias e o lugar que ocupa no contexto cultural contemporâneo podem contribuir com a continuidade e aprofundamento teórico e metodológico sobre as mídias na educação desde que os modelos de formação sejam alicerçados nos contextos de vida e trabalho dos/as professores/as.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as. Mídias na educação. Estudos Culturais. Prática pedagógica.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **THE MÍDIAS IN EDUCATION AND TEACHER TRAINING /AS: LIMITS AND POSSIBILITIES.** 222 sheets. Thesis (Doctorate in Education). State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, PR, 2013.

### ABSTRACT

‘Media in Education’ (Programa Mídias na Educação) is available on the Ministry of Education’s website and is intended for distance teacher continuing education at Public Primary and Secondary Education (Rede Pública de Educação Básica). It focuses on a practical implementation of the pedagogical potential of media in school. This program proposes concepts and studies of different media languages in order to develop teachers’ understanding of the current educational contexts and the role of media in teaching and learning. Our main concern is: What are the possibilities and limits of Media in Education Program offered on the web for teacher development? This assumption is drawn to ambiguity, on the one hand, this program is a pedagogical tutoring of introduction of media education to inclusive schooling, on the other hand, it is intentionally technical, so it would not provide participants with critical development to using media in their teaching activities. This thesis aims to analyze this Program offered by MEC (Ministério da Educação e Cultura) web system in its pedagogical context. To meet the primary goal, bibliographical research on the theme, a documentary analysis having the internet as a research resource and a brief cartography of the integration of technology and media in Portuguese educational space, prepared during the Doctoral Sandwich internship at the Catholic University of Portugal in Lisbon. Made in the theoretical dialogues with authors of Cultural Studies, by Hommy Bhabha, Néstor García Canclini, Paulo Freire, Henry Giroux, Stuart Hall, Douglas Kellner, Jesus Martin-Barbero, John B. Thompson, Raymond Williams; Tomaz Tadeu da Silva, among other relevant researchers’ provided theoretical support for the analysis of media introduction into teaching activities as well as for an articulation between theory and practice that underlies teacher development. The conclusion is that the program analyzed needs to be resized, with the insertion of moments of interaction between online and classroom course participants, because training requires time and space to achieve their pedagogical purpose. Considered a weakness of the program, its heavily instrumental feature, consisting of a sequence of models to be followed and applied at school. Understanding the process of formation production and the role it plays in the contemporary cultural setting may contribute to continuing and advancing theoretical and methodological foregrounding on media in education since the formation models are grounded in the contexts of life and work of / the teacher.

**Keywords:** Teacher Education - Media in Education - Cultural Studies - Teaching Activity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>I MAPEANDO O TERRENO</b> .....	<b>22</b>
<b>1.1 Sobre o campo da investigação</b> .....	<b>22</b>
<b>1.2 O campo teórico e metodológico da pesquisa</b> .....	<b>30</b>
<b>1.3 O programa Mídias na Educação: abordagem inicial</b> .....	<b>39</b>
<b>1.4 O Programa Mídias na Educação: apresentação em contexto</b> .....	<b>41</b>
<b>II DESCRIÇÃO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: MÓDULOS BÁSICO E INTRODUTÓRIO</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1 Integração de Mídias na Educação</b> .....	<b>45</b>
<b>2.2 Módulo Gestão</b> .....	<b>47</b>
<b>2.3 Módulo Material Impresso</b> .....	<b>50</b>
<b>2.4 Módulo TV e Vídeo</b> .....	<b>54</b>
2.4.1 Oficina de TV e Vídeo: Produzindo vídeos educativos .....	<b>56</b>
2.4.2 Módulo Intermediário: Tv e Vídeo .....	<b>57</b>
<b>2.5 Módulo Rádio</b> .....	<b>62</b>
2.5.1 Módulo Básico de Educomunicação .....	<b>65</b>
2.5.2 Rádio e Cotidiano .....	<b>66</b>
2.5.3 Rádio na Escola .....	<b>66</b>
2.5.4 Módulo Intermediário Mídia Rádio .....	<b>68</b>
<b>2.6 Módulo Informática</b> .....	<b>72</b>
<b>2.7 Novo Módulo Básico de Gestão</b> .....	<b>72</b>
<b>2.8 Módulo Produção de Textos Didáticos</b> .....	<b>73</b>
<b>2.9 Módulo Gêneros Televisivos</b> .....	<b>76</b>
<b>2.10 Módulo Uso Pedagógico das Ferramentas de Interatividade</b> .....	<b>77</b>
<b>2.11 Módulo Impressos: Mapas, Gráficos e Tabelas</b> .....	<b>78</b>
<b>2.12 Módulo: Ferramentas de Autoria para a Produção de Hipertexto na Educação</b> .....	<b>78</b>
<b>2.13 Módulo Texto e Hipertexto na Educação</b> .....	<b>79</b>
<b>2.14 Recursos de Áudio na Web</b> .....	<b>82</b>

<b>III ANÁLISE DO DISCURSO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>84</b>
<b>3.1 Percorrer e Tecer o Caminho .....</b>	<b>84</b>
<b>3.2 A Cultura na perspectiva dos Estudos Culturais .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 Formação de Professores/as brasileiros/as- EaD e Mídias .....</b>	<b>94</b>
<b>3.4 As mídias TV e Vídeo .....</b>	<b>136</b>
<b>3.5. Mídia Televisão .....</b>	<b>144</b>
<b>3.6 Mídia Rádio .....</b>	<b>149</b>
<b>3.6.1 Surge a Mídia Rádio .....</b>	<b>154</b>
<b>3.7 Mídias e Escola .....</b>	<b>156</b>
<b>IV FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA .....</b>	<b>163</b>
<b>4.1 Percurso Histórico dos Projetos de Inserção das TIC em Portugal de 1985 até o Plano de Tecnologia da Educação atual .....</b>	<b>164</b>
<b>4.2 A Formação de Professores/as em Regime de EaD: Contributo das Universidades Portuguesas .....</b>	<b>194</b>
<b>4.3 Formação Continuada de Professores/as para o Uso das Mídias em Portugal e no Brasil .....</b>	<b>190</b>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>203</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>214</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AD- Análise de Discurso  
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CIPEAD- Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CRTE- Coordenação Regional de Tecnologias na Educação  
DEB- Diretoria de Educação Básica  
EaD- Educação a Distância  
EC- Estudos Culturais  
ERTE- Escolas, Redes e Tecnologias da Educação  
EUA- Estados Unidos da América  
GEPE- Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação  
IES- Instituição de Ensino Superior  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
MEC- Ministério da Educação e Ciência  
OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG- Organizações Não Governamentais  
PAR- Plano de Ações Articuladas  
PCN- Parâmetro Curricular Nacional  
PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional  
PROINFO- Programa Nacional de Informatização  
PTE- Plano Tecnológico da Educação  
RUF- Residência Universitária Feminina  
SEED- Secretaria de Educação à Distância  
SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras  
TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação  
UAB- Universidade Aberta do Brasil  
UCP- Universidade Católica Portuguesa  
UEL- Universidade Estadual de Londrina

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UFAC- Universidade Federal do Acre

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e  
Cultura

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP- Universidade de São Paulo

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## INTRODUÇÃO

Em algumas coisas somos iguais nesta pesquisa, somos todos/as professores/as. Alguns de Universidades do Paraná, como eu, outros de universidades de Goiás, do Mato Grosso, de Belo Horizonte, do Acre, da Universidade Católica Portuguesa, bem como da Universidade de Lisboa, por exemplo, e outros/as de colégios, escolas, centros de educação infantil, envolvidos em organizações governamentais e não governamentais todos interessados na temática que versa sobre a educação, ou melhor, os/as maiores interessados/as. Juntos, somos críticos/as e, ao mesmo tempo, defensores/as da educação que se deseja ver instaurada em cada uma das salas de aula nas escolas e universidades. Entretanto o atual panorama educativo tem mostrado um/a docente, por vezes, desacreditado do seu trabalho educativo, com tantas mudanças e novas determinações no campo do seu ofício de mestre.

O mundo muda, o tempo encurta as relações entre as pessoas e são redimensionadas, ou melhor, usando a linguagem tecnológica, interconectadas. Os/as professores/as encontram-se mergulhados num turbilhão de informações onde novas fronteiras se desvelam e, simultaneamente, revelam-se. Escrever pode ser uma tentativa frutífera de se fazer presente, fazer-se ouvir, é também um ofício difícil, sei, entretanto é uma contribuição para com os pares. O prazer de deitar o pensamento em uma folha de papel, para ir compartilhando, entremeando e, concomitantemente, tecendo com os/as colegas as certezas e dúvidas acerca do campo educacional e das nossas práticas, é uma experiência única, que acredito só a docência e a investigação neste campo podem proporcionar.

A pesquisa proposta tem tido cada vez mais repercussão no âmbito escolar e social, por se tratar da inserção da formação à distância para o uso das mídias na ação educativa de professores/as brasileiros/as. E, como consequência da realização de um estágio doutoral junto a pesquisadores de *e-learning* na Universidade Católica Portuguesa na cidade de Lisboa, entremeio as considerações do contexto educativo brasileiro com o português em referência às mídias no trabalho educativo. Para desenvolver a temática das mídias na formação de professores/as neste doutorado, é importante pontuar que tal formação é abordada, cada vez mais, como conteúdo e tema de várias pesquisas na academia tanto no Brasil como em Portugal, por exemplo. Este

assunto tem sido tema de relevantes discussões e importantes investigações, contribuindo fundamentalmente para a mudança.

É fato que o futuro que se abre a cada dia para a tecnologia de informação e comunicação (TIC) é extraordinário. Esse campo de estudos consegue, na atualidade, o que era inconcebível poucos séculos atrás, que é traduzir os dados científicos para o uso diário em vida social. Essa revolução tem sido fundamental para fortalecer as demais, cada qual a seu tempo, embora saibamos, ao olhar para a história, que as mudanças não ocorrem de forma serena, impõem-se através de um turbilhão de novos pensamentos e ações que rompem com crenças e paradigmas.

O objeto desta tese foi analisar um documento institucional com base em um fundamento teórico para confirmar ou refutar a hipótese acerca dos limites e possibilidades do Programa Mídias na Educação, disponível em <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao>, como contributo à formação dos/as professores/as da Educação Básica. Entretanto, ainda que tenha enveredado por um caminho denso de respostas, a pesquisa apresenta breve panorama da educação portuguesa em relação à inserção das TIC no campo da formação docente. Foi particularmente revelador conhecer, mesmo que em primeira aproximação, a realidade portuguesa no que tange à inserção das tecnologias e seus aparatos no campo da educação e mais precisamente na formação docente, o que contribuiu para fundamentar a análise do programa brasileiro.

Tanto no Brasil como em Portugal, observamos, pela literatura pertinente, que, no atual contexto, os meninos e meninas, ou os/as miúdos/as como se diz em terras lusitanas, já estejam devidamente articulados com a mudança que vem no bojo das novas tecnologias. Nesse caso, instituir a tecnologia de informação e comunicação na escola seria captar o que ela tem de mais interessante, a sua imprevisibilidade, sua não linearidade, sua abertura para o novo. Não se quer, e essa investigação prova isso, uma adequação dos/as professores/as à instituição das mídias no espaço escolar, espelhando-se no que Pretto (2008) alerta, trancafiando a potencialidade midiática em uma grade curricular escolar.

Orientada por este pressuposto, propus-me novas interlocuções para investigar certezas e previsibilidades, com base em subsídios teóricos que dessem sustentação à concepção de formar professores/as para atuar criticamente diante e com as novas mídias.

O objetivo desta investigação foi analisar o Programa de Formação Continuada de Professores/as brasileiros/as para o uso das mídias na sua prática escolar, compreendendo-o discursivamente sob a abordagem teórica dos Estudos Culturais (EC) e na perspectiva da Análise de Discurso (AD), procurando responder a seguinte questão: Quais as possibilidades e limites do Programa Mídias na Educação para a formação de professores/as?

A metodologia de pesquisa retrata, na perspectiva da AD, o que o Programa produz de significado pedagógico. Os atuais estudos sobre a mídia no campo da educação têm evidenciado, com maior importância, a questão pedagógica, e isso indica uma maior valorização da escola, do seu potencial criador, do seu significado cultural para a formação das jovens gerações, e isto me interessa.

Nesta investigação, tomo o Programa Mídias na Educação como um artefato cultural, um discurso que exerce uma pedagogia, pode educar e proporcionar um maior conhecimento acerca de seu território. A pesquisa propõe captar o que o Programa encampa de discurso pedagógico, a fim de compreendê-lo como contributo à educação e a uma nova cultura, a digital. Para ampliar o seu escopo, traz a realidade portuguesa em relação ao contexto educativo das tecnologias, como se deu sua inserção junto às escolas e aos docentes daquele país. Uma espécie de breve cartografia, um mapeamento do terreno para observar de que forma é orientado o uso das tecnologias nas escolas: mediante ações que enfatizam a mera reprodução da tecnologia, ou uma real inserção pedagógica nesse contexto formativo.

A pesquisa está organizada, didaticamente, da seguinte forma: na primeira seção apresento o campo teórico e metodológico da investigação do Programa Mídias na Educação. Na segunda seção, realizo uma abordagem inicial do Programa, na qual apresento, de forma sucinta, sua organização e objetivo, com a finalidade de situar o/a possível leitor/a sobre a modalidade formativa que se encontra disponibilizada no portal do Ministério da Educação (MEC). Na terceira seção, entremeio a descrição de excertos do referido programa, com a análise pautada na matriz axiológica dos Estudos Culturais (EC) sob a perspectiva metodológica da Análise do Discurso (AD). Tem como objetivo analisar a leitura do discurso pedagógico do programa, verificar sua contribuição para formar professores/as na modalidade *online*. Na quarta seção, mapeio brevemente o terreno da inserção das mídias no contexto educativo em Portugal, possibilitado pela participação em um estágio de doutorado que une Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras. Meu estágio foi desenvolvido junto a pesquisadores desta

temática na Universidade Católica Portuguesa (UCP). Descrevo como está instituída a formação dos/as docentes portugueses/as e projetos e programas concretizados para essa realidade.

Intenciono que esta investigação auxilie a conscientização, nem sempre fácil, tanto dos/as gestores/as da política educativa quanto de professores e professoras da necessidade de uma educação para as mídias nas escolas. No decorrer da pesquisa, proponho-me não só citar decisões oficiais ou institucionais, como articular opiniões de teóricos acerca das principais discussões e tomada de posições sobre o tema em âmbito mundial.

Em um movimento de afinar o foco desta pesquisa, retomo a sua epígrafe para lembrar que ela funcionou para dar a descrição dos processos iniciais da investigação. Somente investigo alguma coisa que me afeta e esse afetar vem de afeto. Para dizer de outra forma: ao começar com uma referência sobre a importância de realizar uma pesquisa, mesmo não sabendo o caminho ao chegar, antevjo o seu traçado, seu começo, mesmo sem seu esquema completo. A ideia clara sobre o que eu queria investigar e sobre como começar a fazer isso nunca foi fácil, dado que meu interesse principal foi discutir questões da formação de professores/as para o uso das tecnologias na escola, investigando o contributo pedagógico de um programa institucional para esse fim.

A militância no campo da educação e da formação de professores/as me afetou e me afeta ao tecer esta pesquisa, e esse afetar inclui meu afeto pela educação pela escola e pela vida acadêmica. Assim, meu objetivo é contribuir com a ciência ao elaborar uma investigação nesta área. Uma questão sempre esteve presente nos momentos de dedicação à escritura desta tese, a necessária contribuição da investigação para o avanço do conhecimento científico, assim como a possibilidade de interlocução, que inclui sua leitura pelos/as docentes já no exercício cotidiano da profissão e futuros/as docentes nas universidades que se dedicam às licenciaturas e à formação de professores/as.

Tenho clareza de que esta pesquisa não se conclui aqui, exige avanços nesse campo teórico e metodológico desafiador, entretanto contribui para pautar este momento e esta temática, visto ser preciso formar professores/as para serem partícipes nas ações que envolvem sua prática pedagógica na escola. Para além dos modismos, é condição *sine qua non* que cada educador/a, neste país, possa participar de ações de

formação orientadas pelas universidades naquilo que é seu estatuto, o ensino a pesquisa e a extensão.

A pesquisa fundamentou-se em autores dos EC, tais como: Alfredo Veiga-Netto, Armand Mattelart, Henry Giroux, Jesus Martín-Barbero, Joe L. Kincheloe, Michel Foucault, Néstor Garcia Canclini, Paulo Freire, Nelson de Lucca Pretto, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva. Autores dos estudos da cultura da mídia: Douglas Kellner, e da Cultura: John B. Thompson, Raymond Williams, entre outros/as pesquisadores/as de renomada expressão e de pesquisadores portugueses como: José Reis Lagarto, Fernando Albuquerque Costa, Albano Estrela.

Pelo conteúdo geral, esta pesquisa se destina mais ao campo da educação e da escola e aos seus profissionais, mas poderá também interessar a todos/as que desejam possuir uma visão geral do pensamento sobre a mídia na educação e na formação docente. A investigação se apresenta articulada a outros estudos sobre a educação, a mídia e os estudos culturais. Sob esta perspectiva teórica, o contexto é fundamental, já que não se aparta da minha vida pública, como professora universitária que sou, representa também a chave para a compreensão de muitas passagens, lutas e mudanças pelas quais passam os que dedicam suas vidas à docência, sejam da Educação Infantil à Universidade.

Esta pesquisa é apresentada num momento de profundas reformulações educacionais, rupturas e renovações, situadas entre a modernidade, a pós-modernidade ou a modernidade tardia para alguns teóricos. Isso exige dos/as professores/as, bem como da escola e da educação em seu sentido amplo a apreensão desse conhecimento novo não como mero instrumento, mas, fundamentalmente, em sua dimensão política e pedagógica. Na perspectiva dos EC, a cultura é um importante balizador das relações sociais, e, em específico, a cultura digital não contribui apenas para relacionar as tecnologias e suas mídias, mas imprime a necessidade de que os/as professores/as sejam produtores desse conhecimento e construam possíveis cenários de mudanças.

Nas palavras de Rui Barbosa, citadas por Lourenço Filho (1954, p. 118): “cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender”. O advento das novas tecnologias da informação e comunicação trouxe consigo a necessidade premente de cooperação, uma mudança de atitude. Entendo que as mídias são redes colaborativas, uma noção de movimento através de suas inerentes conexões, emergência de novas formas de comunicação e de novas formas culturais. É

imprescindível lembrar, e não há como negar, o quanto Rui Barbosa (1849-1923), citado por Lourenço Filho na década de 1950, contribuiu para que se pense a mudança atual no modo de compreender o ensino e de como ensinar. Isso exige de cada um, professores e professoras, abertura para o novo, o uso das mídias na prática educativa denota o desapego às certezas, tem o significado de desaprender para reaprender com base na experiência. Em toda pesquisa, afirma-se que se pode descobrir algo de novo, num movimento incessante; avança-se sempre, a investigação não se conclui aqui, ela empreende novos olhares e contínuas análises e interlocuções sobre esse campo.

Considero importante apresentar as visões dos teóricos dos EC na medida em que muitas práticas cotidianas do trabalho educativo têm raízes em outros conceitos e diferentes estratégias que as mídias imprimem. É fator essencial que todos os que estão envolvidos com a área da educação tenham compreensão da importância de mudança que carrega consigo um forte interesse e uma extraordinária alteração com contribuição para novas e possíveis práticas futuras.

A formação para a utilização das mídias, bem como o acesso aos seus aparatos consiste em uma operação que se dá internamente e não institucionalmente apenas. É uma assunção de cada um/a, que exige o exercício da dúvida, da vigilância epistemológica, desejo e desafio para desaprender o que já não responde mais à prática e disposição para novas aprendizagens. Uma formação que contribui para a produção, como consequência de uma natural transversalidade dos conteúdos que estão e precisam estar perfeitamente contextualizados com a vida cotidiana e com uma prática redimensionada política e pedagogicamente.

É fundamental, que essa formação aproxime os/as professores/as de seus/as alunos/as num exercício de diálogo e mediação, como preconiza Fischer (2011, p. 56): “a grande tarefa será a de montar nossa maleta de discursos verdadeiros, elegendo aqueles que menos cingem nossa subjetividade”. A utilização das mídias na escola pode apontar para uma espécie de liberdade, de disponibilidade de convívio com o/a outro/a, de compreensão das culturas e contribuição para a mudança nas relações desse século.

Para Lagarto e Andrade (2010), é preciso que haja uma reflexão crítica pessoal e coletiva dos docentes sobre as maneiras de utilizar as TIC no espaço de aprendizagem que é a instituição escola. Eles asseguram a necessidade de utilização das tecnologias em diferentes formatos e estratégias didáticas na escola.

[...] a utilização das TIC pode passar por muitas outras atividades e por diferentes estratégias, desde o fomentar situações de pesquisa até à construção colectiva de textos, apresentações. Porém é importante garantir que os alunos tenham formas de aceder aos computadores quando lhes são necessários – sala de aula, centros de recursos, bibliotecas, laboratórios, etc. E é isto que normalmente falta na reflexão já referida: a percepção de que as TIC/computadores devem ser utilizadas como ferramentas, tendo em conta os contextos existentes (LAGARTO; ANDRADE , 2010 p. 9).

Nesse caso específico, a inserção dos computadores tem como fim promover a aprendizagem e o entendimento dos contextos sociais, culturais e econômicos onde está inserida a escola, para que seja possível e fundamental uma reflexão crítica do uso desse aparato, com o fim último que é sempre pedagógico. A reflexão crítica dos/as professores/as junto aos seus alunos e pares é basilar para uma nova concepção de aprendizagem que elege a prática emancipatória como fundamento de toda e qualquer prática, seja ela através das tecnologias e de suas mídias ou não.

A função do/a professor/a tem sofrido profundas alterações e o uso das tecnologias e de seus aparatos midiáticos, valendo-se de sua funcionalidade, pode contribuir para uma maior e melhor interação com seus/as alunos/as. Entretanto a utilização das TIC no fazer educativo, por si só, não garante a veiculação de um ensino crítico e cidadão. Todo esse aparato midiático pode contribuir para fomentar uma educação tradicional, no sentido autoritário, sendo crucial repensar a formação de professores/as para utilizar a potencialidade das tecnologias a seu favor, para que tenha uma boa e ampla repercussão na escola.

A presença das mídias e suas tecnologias apenas como um meio ou ferramenta tem ensejado objetivos políticos e econômicos como uma marca fundamental. Minha defesa é que se pautem nas questões políticas e pedagógicas, como orientadora das ações de formação. O trabalho com as mídias, nesta perspectiva, implica uma ação dos/as professores/as para com a sua formação, numa frequente interlocução com a teoria e a prática, que, contextualizada, repercute criticamente na escola.

A temática abordada, assim como o material empírico, no caso, o documento do Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as, que dá suporte à tese de doutoramento, têm como espaço o campo da educação aliado ao campo midiático de formação *online*. Apesar de toda particularidade e dificuldade em estabelecer uma formação nessa modalidade, vinculada à realidade brasileira, no Programa, há vários elementos de confluência entre as práticas adotadas no Brasil e em Portugal a serem

apontadas e que são indispensáveis para a consecução da presente investigação. A formação à distância como ponto de partida para a formação docente padece das mesmas dificuldades de análise tanto na realidade brasileira quanto na portuguesa.

Os programas de formação concebidos de maneira contínua tendem a privilegiar a questão política e pedagógica em detrimento do aspecto instrumental ou meramente tecnológico, com finalidade educativa e a busca da coerência.

Concordo com Teruya (2006) quando analisa as exigências no campo educacional em relação às mídias com as demandas do mercado, atentando para uma importante reflexão crítica. Entende ela que as transformações sociais que advêm dos avanços das tecnologias estão intimamente articuladas à lógica capitalista. Assim, defende a necessidade de que sejam fortalecidas as organizações que têm combatido o ensino aligeirado para os trabalhadores/as e seus/as filhos/as e difundido o direito à educação de qualidade para todos/as.

O Programa analisado, arraigado aos moldes neoliberais, tem fortalecido o ideário das tecnologias como um fim em si quando aparta os/as professores/as de uma participação ativa e crítica. O tempo da formação não é unidirecional, exige um sentimento de pertença, um trabalho com processos de médio e longo prazo com tempos diferentes de aprendizagens. A formação não se dá exteriormente ao sujeito professor ou professora, é prática imbricada na vida e no contexto.

## **I MAPEANDO O TERRENO**

### **1.1 Sobre o Campo da Investigação**

Atualmente, presenciamos uma revolução tecnológica de grande proporção e repercussão na indústria de mídias, contribuindo para o surgimento de (re) interpretações do mundo e da realidade. Neste cenário, a utilização dos recursos midiáticos na educação e na escola é fundamental para a democratização do conhecimento. As mídias, no espaço escolar, têm sido utilizadas como recurso didático desvinculado, em sua grande maioria, da reflexão pedagógica. Os/as professores/as têm tido dificuldade em lidar com as mídias em seu trabalho pedagógico, já que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não têm contribuído para uma reflexão e apropriação crítica dessa arte.

Em geral, a formação instituída sobre as mídias na prática pedagógica está limitada à prática puramente instrucional. Ao invés de conhecer este aparato, seu conceito, concepção e técnica, opta-se pela instrumentalização mecânica, como se não fosse importante conhecer a fundo esta nova possibilidade didático-pedagógica.

A prática docente, nesta perspectiva, torna-se mera reprodução ou resposta a demandas e ordens externas. Fugir ou competir com os meios de comunicação é uma postura pouco produtiva, porque, embora o trabalho pedagógico não seja organizado com o apoio das mídias, os/as alunos/as recebem mensagens e interagem ativamente com variados tipos de mídia. Apesar de o conhecimento, por vezes, ser fragmentado a esse respeito, mesmo assim, eles/as estão em contato com essa nova modalidade. Contrária a esta realidade, uma grande parcela dos/as professores/as não tem tido acesso à tecnologia quanto mais à sua compreensão ampla.

Giroux (1995, p. 101) defende a necessidade de “[...] transformação do papel do professor: do papel de um técnico supostamente objetivo, para o papel de um intelectual público, comprometido”. À medida que se compromete com sua própria formação, a ponto de contribuir com ela, passa da figura de cumpridor de tarefas para a de um autor crítico.

As pesquisadoras Orofino (2005) e Fischer (2006), no que concerne à mídia-educação, afirmam que a esperança é a educação escolar. Para elas, é no espaço da escola que o processo de formação se consolida, permitindo a compreensão dos meios

de comunicação e o seu uso em benefício da sociedade, com a consciência de não deixar que esses veículos alienem seus usuários.

As investigações desenvolvidas no campo da mídia aliadas à pedagogia têm contribuído para o seu entendimento como possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico. Algumas iniciativas práticas já estão presentes no cotidiano escolar, mas ainda muito discretamente. Giroux (1995, p. 90-91) contribui com esta reflexão ao reconhecer que a mudança tecnológica impulsionou um novo olhar para as práticas escolares. Ele argumenta: “o que está em jogo é a tentativa para produzir novos modelos teóricos para analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimento”. Entendo que esta perspectiva tem abordagem e foco na questão pedagógica, uma vez que intenciona aproximar as disciplinas curriculares para estabelecer novos e possíveis diálogos com o apoio das mídias.

O/a professor/a é um orientador/a do processo de ensino e de aprendizagem, por isto sua formação precisa ser mediada por um currículo crítico e de incentivo à reflexão e ao debate sobre sua prática e em interlocução com seus pares. Isso não ocorre de forma imediata, consiste em um processo contínuo durante a vida profissional. A utilização das mídias nesse processo pode contribuir para uma ajuda recíproca e colaborativa, fortalecendo o espaço de partilha e de autoria.

Simon (1995) postula que a tecnologia pode ser entendida como fortalecedora das práticas pedagógicas se tiver como objeto uma aproximação com a arte, ocorrendo o contrário quando reduzida a uma questão puramente instrumental. Assim, arte e tecnologia partilham dos mesmos objetivos desde que entendidas como formas de prática que, necessariamente, carecem de conhecimento profundo e de materialidade. É nas escolas, locais legítimos e históricos de contestação e articulação, que se dará o grande espaço de partilha de ações e interações, auxiliando as experiências de aprendizagem dos/as alunos/as.

As políticas públicas brasileiras, seguindo o fluxo neoliberal em relação ao acesso e ao uso das tecnologias, têm pautado suas práticas quase que exclusivamente na compra de materiais, tais como, computadores, TVs, projetores multimídias, entre outros, sem a devida formação do professor/a para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Por isto, a presença de tais materiais tem se revelado inócua.

A própria pesquisa educacional em âmbito governamental expressa, quantitativamente, a dificuldade e a inexpressividade do uso da tecnologia no espaço escolar. Os/as professores/as, enquanto interlocutores, encontram-se distanciados do

acesso ao conhecimento mais amplo acerca da inserção das mídias em sua ação pedagógica. Como exemplo, cito a avaliação que se fez da inserção do Programa Mídias na Educação junto aos/as professores/as no Estado do Paraná nos anos 2006 e 2007.

O documento elaborado por Soares, Reichen, Formigoni (2010), professoras da Universidade Federal do Paraná, sobre o desenvolvimento e qualidade dos cursos de Educação à distância e, especificamente, do Programa Mídias Integradas na Educação<sup>1</sup>, indica o resultado de uma das primeiras ações avaliativas em relação à frequência dos cursistas. No caso do Curso Mídias na Educação – Ciclo Básico 2006/2007, na primeira etapa do Programa, 289 cursistas concluíram o curso. Inscreveram-se 500 cursistas, portanto, a taxa de evasão foi de 42,4%. Nos Ciclos Básico e Intermediário do período 2007/2008, a taxa de evasão girou em torno de 40%, 44,2% e 35,6% respectivamente.

As autoras do estudo, ao analisarem os índices de evasão do Programa no Estado do Paraná, apontaram algumas questões importantes a respeito desses dados considerados alarmantes. O primeiro motivo da desistência dos/as cursistas teria como causa o pioneirismo da proposta nesta modalidade de ensino, incluindo a pouca experiência dos/as participantes em cursos com tecnologia *online*. A segunda hipótese aventada foi em relação à dificuldade de acesso ao equipamento e de conexão à *internet* em suas escolas ou casas, acrescida da pouca fluência tecnológica para a consecução das atividades do curso.

Estes dados embora se refiram apenas ao Estado do Paraná, são apresentados a título de ilustração da realidade na qual ficou materializada a dificuldade de professores/as em desenvolver seu trabalho pedagógico utilizando uma mídia. Essa análise, de acordo com o relatório avaliativo, não tem comprovação teórica, foi elaborada para indicar possíveis ações futuras em relação a essa problemática.

Elas observaram por meio de questionários aos professores/as concluintes, que a grande evasão no curso se deu principalmente por uma espécie de isolamento dos/as participantes. O resultado revelou o que a equipe tinha previsto inicialmente, com indicações contundentes de que os/as participantes necessitavam de maior acompanhamento e orientação das tutorias e de encontros presenciais devido à dificuldade de acesso e uso dessa tecnologia. A grande desistência do Programa denota a dificuldade em lidar com essa nova modalidade de formação midiática e tecnológica.

---

<sup>1</sup>BRASIL,2005.Programa Mídias Integradas na Educação. Disponível em <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.htm>. Ao longo da investigação sempre que me referir ao Programa analisado, o farei com a letra inicial em maiúscula, com isso não repetirei a referência.

O importante, quando se trata da formação, é garantir o tempo e o espaço para esse momento ocorrer, sendo imprescindível também levar em conta as experiências dos/as participantes como ponto de partida.

Na contemporaneidade, diante de mudanças tecnológicas tão velozes, são fundamentais a reflexão e o conhecimento sobre a cultura da mídia. A escola pode incorporar o estatuto midiático como um componente curricular, sem trancafiá-lo em uma matriz curricular. Sem uma reflexão criteriosa do uso dos recursos midiáticos, corre-se o risco de assumi-los em suas atribuições, qualidades e problemas em si mesmos. A escola tem dificuldade para transitar e estabelecer conexões com a complexidade das mídias, por isso é fundamental estudá-las como um fenômeno importante, já que exercem um papel formativo do público infanto-juvenil. “As mídias ocupam cada vez mais um lugar significativo na paisagem cultural das nossas crianças e jovens” (OROFINO, 2005, p. 28).

Não há como negar que o estudo das mídias no campo da educação precisa ser intensificado mediante um estreitamento do diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática. Incluída no currículo escolar, as crianças e jovens podem ter uma compreensão menos superficial de sua época, da influência midiática no jogo democrático, no discurso ideológico e no consumo. Essa discussão sobre a cultura midiática na educação necessita de proposição pelos/as professores/as, fundamentados/as no entendimento sobre sua intencionalidade, na elaboração da crítica no espaço escolar com repercussão para além dele.

Giroux (1995), ao se referir sobre um novo posicionamento da educação e consequentemente da formação frente às mudanças tecnológicas, afirma:

Não acredito que os/as educadores/as e as faculdades de educação possam lidar com as atitudes, representações e desejos dessa nova geração de jovens dentro das configurações disciplinares dominantes de conhecimento e prática. Pelo contrário, a juventude é constituída no interior das linguagens e práticas culturais que se intersectam de forma diferente (e dentro) de questões de raça, classe, gênero e diferenças sexuais. É precisamente esta linguagem da diferença, da especificidade e da possibilidade que está faltando na maior parte das tentativas de reforma educacional (p. 99).

As questões problematizadas pelo autor são inerentes à formação dos/as jovens diante de um mundo cambiante e de intensa interlocução a respeito de todo o desenvolvimento tecnológico atual. Assim, os/as professores/as, ao ampliarem a sua

prática que redimensiona as discussões em torno de uma pedagogia da diferença, passam a não enfatizar somente o uso de ferramentas tecnológicas. Para o sucesso dessa formação envolvendo o uso das mídias na escola, é preciso suprimir a ideia da pura técnica, do saber fazer, em detrimento do conhecimento e do trabalho pedagógico de autoria crítico. Os/as educadores/as necessitam participar de uma formação crítica para a utilização consciente dos aparatos midiáticos, a fim de que possam estabelecer um diálogo constante com as transformações sociais, com esse mundo em mudança e, de forma vigilante, vincular a teoria e a prática a serviço das transformações necessárias para a ampliação das possibilidades de uma sociedade democrática.

Nas interlocuções com os/as professores/as em eventos de extensão nas Instituições de Ensino Superior, ou mesmo de formação continuada, por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>2</sup>, observei que a discussão sobre as tecnologias é aventada pelos/as participantes como necessária, embora distante. Percebi também que esperam desses eventos formativos uma espécie de receituário para o uso da mídia, restringindo-a à informática, computador e à televisão.

A ideia subjacente, não de todos/as obviamente, é a categorização do computador como algo intocável e de muito má fama, já que os/as alunos/as interagem uns com os outros muito eficazmente com os dispositivos midiáticos. Quanto ao uso da televisão, por exemplo, o discurso inerente é que esse instrumento é alienador, precisando ser combatido, já que às práticas pedagógicas não objetivam seu uso.

No Estado do Paraná, o governo instrumentalizou todas as escolas públicas de Educação Básica com televisores denominados TV Pendrive<sup>3</sup>, podendo ser utilizado para ilustrar as aulas com o uso de pendrives, como se fosse um monitor de computador. Por ser ainda incipiente o seu uso nas escolas, carecerá de pesquisas futuras sobre sua contribuição ou não para as práticas docentes.

Atualmente, as pesquisas no Brasil sobre mídia e escola têm sido ampliadas, contribuindo para a disseminação desse campo de estudos, sobretudo nos cursos de licenciaturas. Em relação ao papel das mídias na organização do trabalho pedagógico, é necessário ir além da instrumentalização puramente técnica, entretanto, aliar técnica à crítica para realizar uma reflexão pedagógica, não é uma tarefa fácil.

---

<sup>2</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, uma proposta de formação continuada para docentes da Educação Básica das Escolas Públicas articulada às IES.

<sup>3</sup> Sobre a TV Pendrive mais informações em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

Na região de fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, por exemplo, algumas instituições formadoras garantem essa temática no currículo, entretanto sem uma maior interlocução com outras áreas do conhecimento. Sob esta organização curricular, é fortalecida a ideia da técnica em detrimento da crítica. Esse estado de coisas tem afastado os/as professores/as da possibilidade real de inserção da mídia em seu estatuto profissional. Nesse panorama, as discussões sobre currículo são, na maioria das vezes, negligenciadas. O modelo ainda fortemente marcado pela influência fordista, que fragmentou as disciplinas e os conteúdos, inviabiliza as mudanças tão necessárias para efetivar a interdisciplinaridade.

Para o enfrentamento de questões tão caras à educação escolar, é crucial considerar a pesquisa científica como contributo às práticas escolares com a incorporação da tecnologia ao trabalho pedagógico. É importante a realização de investigações que aproximem a academia e a escola com o intuito de propiciar a interlocução entre a teoria e a prática, tão necessárias às duas instituições. Trata-se de uma tentativa de estabelecer um processo constante de diálogo, de efetiva aproximação entre as diferentes instâncias educativas.

Freire (1982) propõe que a pesquisa faça parte da didática educacional das escolas desde a educação básica, para que seja possível uma prática diferenciada de estudo, tendo como princípio a emancipação do indivíduo. Segundo ele, manter a exclusão da pesquisa do universo escolar como princípio educativo e restringir seu acesso a uma pequena parcela da academia significa negligenciar uma didática educacional que apoia a construção do conhecimento e sua democratização. Ele designa tal prática como autoritarismo do discurso e no discurso, que pode ser da professora e do professor. “É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido” (FREIRE, 1982, p. 36).

Freire propõe a pesquisa com acesso franco e ilimitado desde sempre na escola, e que o professor e a professora sejam pesquisadores de sua própria prática docente. Sob este pressuposto, o estudo das mídias e seu contributo à prática pedagógica é uma possibilidade ímpar de instaurar a pesquisa aliada à contribuição da tecnologia, com vistas a problematizar o discurso unilateral da formação do/a professor/a e destes/as sobre os/as aluno/as.

É necessário investigar acerca das possibilidades e limites da introdução na prática docente dos potenciais que a mídia pode proporcionar, ultrapassando um simples modismo. Isso pode servir para conhecer, por exemplo, como as mídias interpelam as crianças e jovens e norteiam o apelo ao consumo desenfreado de mercadorias que nada ou pouco tem a ver com elas.

Vorraber (2009, p. 28) postula que ainda não temos condições, como docentes, de contribuir significativamente para a reversão dessa tendência de não compreensão e uso da mídia e constata: “primeiro porque, obcecados com a operacionalidade das salas de aula, esquecemos que existe vida lá fora, e continuamos sabendo muito pouco sobre o caráter do novo imperialismo; inebriados com o fascínio do espetáculo, paradoxalmente, subestimamos o poder da mídia”. É fundamental, portanto, que a compreensão da tecnologia, ao adentrar na escola, tenha explicitada sua finalidade educativa, plenamente reconhecida pelos/as professores/as.

Para que as tecnologias não se constituam apenas em uma novidade e não se prestem ao disfarce dos reais problemas existentes, julgamos conveniente que os professores compreendam e aceitem que, atualmente, as mudanças nos proporcionam os instrumentos necessários para respondermos à exigência quantitativa e qualitativa da educação, que esta mesma provoca. O que precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 33).

A discussão sobre mídia e educação no Brasil não é um campo de investigação novo, apesar de sua inserção ser inicial na formação dos/as professores/as. Corre-se o risco, ao não compreender a natureza e a finalidade educacional da tecnologia e de suas mídias, de ficar à mercê da moda, assumindo o discurso sem mudança de prática. Tal postura tende a ignorar a importância de se compreender e lidar com essa arte potencializadora e suas inúmeras possibilidades em “[...] fazer análises conjunturais, análises que estejam imersas em seu meio, que sejam descritivas e histórica e contextualmente específicas” (SILVA, 1995, p. 20). O conhecimento da mídia vai além de simplesmente aprender a trabalhar com ela, mas tem um fundamental papel de contribuir com as mudanças necessárias que estão se avizinando da escola, exigindo uma rearticulação das práticas.

Orofino (2005) afirma que as discussões sobre tecnologia educacional são datadas das primeiras décadas do século XX, quando houve iniciativas de educação pelo correio, pela imprensa e pelo rádio. A autora remonta os debates sobre a utilização das

mídias como mero instrumento. As propostas de pesquisas sobre mídia-educação, para a autora em sua grande maioria, tendem a compreendê-la como um novo campo de conhecimentos e de possibilidades.

Nesta tese, ao analisar um documento que institui a formação de professores/as para a utilização das mídias na escola, proponho uma reflexão crítica dessa possibilidade no espaço escolar, refutando a ideia de formação para o saber fazer como uma concepção mecânica de educação e de escola. Concordo com Orofino (2005) quando avalia o discurso atual:

“É importante tomar cuidado com a retórica de que a escola do futuro deverá ser aconchegante, com microcomputadores munidos de kits multimídia nos quais o aluno poderá navegar por ambientes virtuais”. Afinal, “as máquinas sozinhas não mudam as relações, e seus conteúdos nada acrescentariam a um projeto de emancipação se os programas reproduzirem as velhas retóricas conservadoras de preconceito em relação à classe, gênero, raça, sexualidade e etnia” (OROFINO, 2005, p. 117-118).

Considero fundamental, apontada em pesquisas realizadas em universidades brasileiras sobre a temática, a vinculação do estudo crítico dos meios à necessária concepção e tessitura de um projeto político pedagógico escolar emancipador. A educação formal é um espaço privilegiado de encontros de gerações e isso pode contribuir para a materialidade de projetos de cunho tecnológicos tecidos por uma relação dialógica entre a mídia e a educação. Os/as professores/as podem rever suas práticas sem torná-las mero instrumento quantitativo por exemplo. É importante o advento das máquinas e seus contributos à escola, todavia corroboro a autora quando alerta que é preciso eivar as práticas de significação, exigindo a participação dos/as professores/as na realização de uma leitura diferenciada dessas novas linguagens. A emancipação humana, segundo a concepção de Paulo Freire, “é uma conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 163).

Cabe à escola, por ser um espaço institucional, garantido na LDB 9394/96, tecer um projeto político-pedagógico coletivo. Por meio deste documento, pode garantir a utilização das tecnologias e suas mídias no espaço educativo, com o propósito de possibilitar ampla e coletiva discussão sobre esses aparatos midiáticos. Ela poderá, com isso, contribuir para uma aproximação entre alunos/as e professores/as que já se

encontram abertos às linguagens midiáticas, possibilitando aproximar e afinar o discurso.

Essa nova linguagem já se encontra muito presente no cotidiano dos/as jovens, e possibilita a eles/as a revisão de posições sobre um novo modo de oralidade que é preciso conhecer. Para o pesquisador Martín-Barbero, isso “[...] nos coloca diante de um novo tipo de tecnicidade, com um tipo de textualidade que não se esgota no computador, o texto eletrônico se desdobra numa multiplicidade de suportes e escritas” (2006, p. 74). Esses novos suportes acrescentam mudanças qualitativas ao processo de aprendizagem, constituindo maior possibilidade de interação entre professores/as e alunos/as nas escolas.

O autor trata de um novo tipo de tecnicidade numa sociedade em mudança, destacando que “a aproximação entre experimentação tecnológica e estética faz emergir, nesse desencantado começo de século, um novo parâmetro de avaliação da técnica, diferente de sua mera instrumentalidade econômica ou de sua funcionalidade política” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 75). Os novos tempos também trazem novas possibilidades, visto que a inter-relação entre as culturas possibilita um reencontro entre os povos. É um novo trânsito que reintegra e que permeia a tecnologia como arte, é essa mudança pela via da arte que as mídias podem imprimir ao trato pedagógico. Para esse autor, a revolução tecnológica tem proporcionado não só uma submissão aos ditames do capitalismo, como a possibilidade de subversão pelas massas.

É nesse campo de diferenças culturais que empreendo esta pesquisa, num momento e movimento que ora se aparta e ora se aproxima da intencionalidade de uma formação eivada de significados e de autorias, ancorada na perspectiva de superação da alienação dos meios. Inúmeras pesquisas brasileiras desenvolvidas nas universidades públicas são tecidas e fortalecem a ideia de que a tecnologia pode ser entendida como arte e, como tal, contribui para superar a visão de uma cultura única, que seria a dos setores mais abastados da sociedade. Essa leitura imprime a marca das culturas como portadoras de conhecimentos e saberes a serem respeitados.

## **1.2 O Campo Teórico e Metodológico da Pesquisa**

Na contemporaneidade, uma grande parcela das pesquisas educacionais utiliza a metodologia da Análise do Discurso (AD), na investigação ora desenvolvida, pauto-me

na mesma perspectiva, analisando o discurso pelo escopo dos Estudos Culturais. Esta metodologia auxilia a compreender a centralidade dos discursos quanto à produção de subjetividades, práticas sociais e contextos.

Nesta investigação, são destacados determinados conceitos que circundam o discurso de um programa institucional que objetiva formar professores e professoras em serviço, na modalidade à distância (EaD). Ao analisar o Programa Mídias na Educação, o foco foi trabalhar na confluência desses campos de conhecimento, as tecnologias e a formação docente, observando o objeto que é o discurso. Orientada pela hipótese de que, no discurso de um programa institucional de formação docente, há uma ordem prevista, mesmo que, em seu interior, pareça existir uma pretensa neutralidade. Nesse caso, predomina a percepção de que existe uma colagem do discurso empresarial para a escola pública denotando sua forte marca instrumental.

A circulação, a disseminação e o compartilhamento de certos enunciados em relação à escola, contidos no Programa analisado, bem como suas práticas professorais implicam na produção de identidades dos/as professores/as. Isso pode alterar suas formas de olhar a sua sala de aula, seus alunos, a própria educação e, conseqüentemente, a materialidade da formação nas escolas de Educação Básica.

Para esta investigação, consideramos *corpus* de análise o discurso do Programa Mídias na Educação (BRASIL,2005), ao descrevê-lo, entremeamos sua análise à teoria, inspirada nos estudos de Foucault (1990; 2005), Orlandi (1987; 2010), Pêcheux (2008), envolvendo deferência sobre o sentido e distinção do que seja discurso.

Os autores defendem que o discurso não deve ser calcado eminentemente no campo linguístico, já que não há como negar que todo discurso carrega uma marca indelével do social e que, no campo das práticas, tende a organizar a sociedade. Foucault (2005) explica que os discursos que definem as ciências humanas são de certa forma um privilégio, entretanto, para ele, um privilégio, de partida:

[...] é necessário manter dois factos bem presentes no espírito: que a análise dos acontecimentos discursivos não se limita de maneira alguma, a um tal domínio; e que, por outro lado, o próprio recorte deste domínio não pode ser considerado definitivo, nem válido e nem absoluto; trata-se de uma primeira aproximação que deverá permitir fazer com que apareçam relações que expõem os limites deste primeiro esboço ao risco de virem a ser apagados (p. 59).

Na análise do Programa, na perspectiva da AD, corroboro Foucault, o importante é a percepção de que o texto não é apenas transmissão de uma informação,

que ocorre de forma linear, como se a mensagem fosse um processo serializado. Esse texto é sempre um processo histórico e de construção de realidade e que implica na sua materialidade. Importa perceber em que momentos há aproximação com o discurso pedagógico crítico, qual formação está respaldada nesse modelo formativo. O sentido desta investigação é realizar uma primeira aproximação de análise, que, por intermédio de um recorte, apreenda o enunciado na singularidade do seu acontecimento e descreva seu discurso, tomando a teoria como orientadora.

Antes de entrar propriamente na sua descrição e análise, esclareço que a intencionalidade teórico-metodológica é tomar os discursos como monumentos, fato que, necessariamente, implica análise acerca da superfície dos textos, não tentando significá-los.

Nos interstícios, utilizando o termo cunhado por Pêcheux (2008), realizo a empreitada de sua descrição, que construo alicerçada nos estudos de Orlandi (2010), dispositivos de interpretação, que me auxiliam a analisar os excertos do Programa em que a interpretação aparece em dois momentos. O primeiro momento é introdutório, um dispositivo de interpretação, e o segundo momento é quando trabalho com o dispositivo teórico, que vai dando luz às análises. Apesar de estes momentos parecerem estanques, durante a análise, eles ocorrem interligados, porque é necessário optar por dispositivos interpretativos como forma de organização e, ao mesmo tempo, ao adotar o dispositivo teórico, este vai explicitando o discurso que o fundamenta.

Metodologicamente, elenco os dispositivos de análise como a circularidade do discurso pedagógico e do discurso instrumental. Ambos encontram-se presentes no texto, o dispositivo teórico auxilia a realizar a intervenção, à luz dos EC. Os dispositivos adotados na análise têm a função de auxiliar a percepção de deslocamentos na relação do sujeito com a própria interpretação, permitindo que eu, pesquisadora, trabalhe nesse entremeio, interstícios, fendas que se abrem entre a descrição e a interpretação.

O dispositivo teórico adotado para a análise proporcionou uma melhor clareza do campo das tecnologias e seus aparatos; numa perspectiva crítica, contribuiu, para ampliar o escopo da formação docente, propiciando uma análise mais completa do discurso que está lá, localizado. As pesquisas embasadas teoricamente no pressuposto da AD têm se utilizado da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos.

O discurso pedagógico, pelas lentes de Orlandi (1987), que o considera com base em M. Pêcheux, não é mera transmissão de informação, mas, fundamentalmente, um “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 1987, p. 26). Neste viés, o discurso está intrinsecamente ligado ao contexto histórico social, e significa entender as condições de sua produção, a situação em que o discurso se faz presente, enfim a materialidade da própria vida. Explica: “É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva” (1987, p. 26).

Para a autora, concordo, nenhum discurso é neutro, ele nasce com base em outro discurso, já que se trata de um processo discursivo. Faz parte da estratégia da análise do discurso colocar-se no lugar do outro, antevendo representações diante do lugar de investigadora e, a partir do lugar do locutor, o que contribui com a possibilidade de resposta, por ser este o escopo do discurso. Entendo, alicerçada nesses autores, que nenhum discurso é único, ao contrário, é preexistente de sentidos articulados a outros novos discursos. Cada discurso reproduz as nossas visões, concepções e condições de classe intrincadas a uma concepção de vida em uma sociedade que o torna legítimo.

Na escritura desta pesquisa, por exemplo, poucos são os momentos em que escrevo sozinha, na maioria das vezes, ela se dá num encontro dialógico e de interlocução com os meus pares, pela leitura de seus escritos, de suas experiências, que se colidem à minha vida docente e contribuem para formar um novo discurso.

Compartilho com Orlandi (1987) de que o ato de falar é diferente de produzir um texto por exemplo, uma vez que a formação do discurso tem como componente a formação ideológica que define o que pode e o que não pode ser dito. A apreensão deste ou daquele discurso depende de uma apropriação que é social, e que, necessariamente, reflete uma interpretação que se apoia em uma ideologia.

O texto nesse sentido, meu objeto de análise nesta investigação, tem significância para além de uma ordenação linguística. Assim, nesta pesquisa, é importante que eu, como analista, consiga apreender a relação da língua e da história do contexto com o mundo. O fundamental é a trajetória que percorro, auxiliada pelos teóricos de AD, pela via material do discurso. É possível, mesmo em primeira aproximação, compreender como se dá a textualidade do discurso. “O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos vão nele” (ORLANDI, 1987, p. 72). Sua leitura corresponde à visão de mundo e concepção de formação que lhe dão sustentação.

Após a depuração do Programa Mídias na Educação, estudo os processos que nele produzem sentido com a finalidade de compreendê-los, tendo em vista os dispositivos elencados para sua análise e não deixando de perceber os sujeitos presentes, os/as professores/as, que posições alcançam e como são constituídos/as nessas posições. Afinal, o discurso entretecido no Programa elenca a formação docente como prioridade.

Pêcheux (2008) fala em interstícios disciplinares, pequenos intervalos entre as partes de um todo, fendas, vãos que os discursos deixam ver em sua articulação contraditória. O trabalho de análise pressupõe a desconstrução do texto para compreender incessantemente o objeto que é o discurso. Para ele, a história já está elencada e a AD trabalha nesse lugar aparente, criando um espaço teórico para que se possa produzir a mudança de direção da relação, que não é unívoca no sentido de desterritorializá-la.

É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas a saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2008, p. 43).

Ora, no caso específico do discurso do Programa analisado, o mesmo está presente em uma sociedade que institucionaliza, por meio do discurso, as normas para garantir o fortalecimento da instituição escolar, como um braço institucional do Estado. Para essa legitimidade, existe um projeto político, que segue as diretrizes instituídas, entretanto, por vezes, esse projeto institucional não se aproxima do projeto de classe. Apesar disso, não significa que ele não exista, ele está lá, surgindo nos interstícios, portanto, o contexto é fundamental para compreender a produção de sentido e existência, um real que contrasta com a ordem das coisas, por isso sua valoração.

Orlandi (2010), coadunada à concepção de Pêcheux, assevera que os analistas de discurso, irremediavelmente, estão comprometidos com os sentidos e o político. “Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (PÊCHEUX, 2008, p. 29). Tal análise não trata da língua ou da gramática, trata do discurso, que carrega em si a concepção de curso, percurso, corrida, enfim de movimento. Neste sentido, entendo que toda proposta ou programa formativo está imbricado do sentido político.

Os autores já referenciados consideram a língua uma forma de significar a vida, cuja produção de sentido faz parte de suas vidas, seja como sujeito, ou como membro de determinada sociedade. Para tanto, é necessário que o discurso seja sempre aproximado ao contexto, à sua exterioridade, que seja entendido como um objeto sócio-histórico. Portanto, o discurso contido no Programa, seja ele pedagógico ou instrumental, tem relação com a vida, com a ideologia, com a sua materialidade, com um projeto político norteador, que, por vezes, não fica claro para os/as professores/as que dele participam.

Ao analisar o discurso contido no Programa, foi importante concebê-lo em sua discursividade, em sua relação intrínseca com a vida e o contexto. Entendo, ancorada nesse referencial teórico, que todo discurso é afetado por uma realidade, os fatos exigem explicação e conseqüentemente sentidos. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós, carregadas de sentidos, que não sabemos como se constituíram e que, no entanto significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2010, p. 20).

Entendo também que, no discurso, há um processo de significação no qual não existem momentos estanques. No Programa analisado, mesmo que ocorra um distanciamento real entre quem fala e quem ouve, seu discurso é eivado de sentidos. Há vários contextos que, aparentemente, não estão lá, mas têm uma relação intrínseca com a ideologia. Na AD, a ideologia não é ocultação, porém uma função da relação entre o mundo e a linguagem. Os professores, ideologicamente, defendem seus pontos de vista, suas verdades no sentido do seu não assujeitamento<sup>4</sup>.

Ao tecer a análise desse programa governamental, percebo, em seu ideário, uma importância exacerbada aos meios em detrimento dos fins. Neste sentido, a tecnologia presente no discurso torna-se central, e a questão do trato pedagógico fica muitíssimo reduzida, tendo apenas pequenas inserções no texto. O discurso central, no caso do Programa analisado, tem caráter eminentemente técnico, reduzindo o sentido pedagógico dessa formação, que fica relegado a um segundo plano, não sendo seu aspecto nuclear. A literatura acerca de uma educação crítica dá a compreender que as instâncias formativas fazem parte de um tecido social, sendo erigidas sob um pretense discurso dominante, que acaba reproduzindo a estrutura das relações de classe, mascarando essa reprodução sob uma aparente capa de neutralidade.

---

<sup>4</sup> Submissão do sujeito, que se apresenta na sociedade capitalista como livre e responsável. O assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade, discurso determinante, institucionalizado, estabilizado e cristalizado (ORLANDI, 2010, p. 51).

Na escola, o discurso pedagógico é construído, seja ele democrático ou autoritário. Por ser uma instituição, é organizada e garante sua existência por meio de regulamentos, normatizações e modelos que orientam e definem o seu funcionamento. O discurso autoritário está presente nas orientações que circulam em seu espaço e que são definidas verticalmente. Já o discurso pedagógico não autoritário é diferente, e precisa ser eivado de outros discursos sociais, cujo bem simbólico estabelecido em seu estatuto é a educação para todos/as.

O discurso instrumental contido no texto do Programa parte de um conjunto de orientações e de propostas que tem como fundamento a ausência da crítica e do contexto, situa-se fora da vida, isolando os/as professores/as em sequências de modelos e tarefas a serem cumpridas, numa valorização quantitativa. Quanto ao discurso propriamente dito, Orlandi (1987) propõe a reflexão pautada na existência de três tipos de discurso que estão em pleno funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Estas tipologias contribuem para observar no discurso pedagógico a ocorrência da circularidade destes três tipos de discursos no meu foco de pesquisa.

[...] no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único, e oculta o referente pelo dizer (ORLANDI, 1987, p. 29).

O referente, nesse caso, é o/a professor/a que participa de uma formação e que é subsumido pelo agente do discurso autoritário. No campo educacional, concordo com a autora, tem vigorado o discurso autoritário, especialmente em uma democracia fragilizada como a vigente. O discurso pedagógico autoritário não é neutro, por ser fundado em uma via de mão única. O ideário se dissimula no fator de transmissão de informação, sob a rubrica de uma pretensa cientificidade, que lhe dá valorização. Existe na escola um discurso escolarizado, que contribui com uma postura não crítica e não criativa tanto de estudantes quanto de docentes. A escola é o *lócus* desse discurso escolarizado, no qual se fixam normas, linha de pensamento, textos formatados que usam a linguagem da tecnologia e seguem um discurso disciplinador.

Nesta investigação, ao debruçar-me sobre a análise do discurso do Programa Mídias na Educação, percebi uma ênfase demasiada à dimensão técnica, ao modelo e

aos aparatos. Essas ferramentas tecnológicas não deixam de ser importantes, entretanto considero que a relevância é da apreensão do conhecimento contextualizado, o qual, uma vez internalizado, repercute na prática dos/as professores/as e na escola. O que interessa é a repercussão deste programa na sala de aula das escolas brasileiras e como a participação dos/as professores/as em programas como este pode auxiliar para redimensionar sua prática nas escolas, contribuindo com a ruptura dessa formação instrumental, abrindo espaço para uma possível e conseqüente prática de resistência crítica no campo da educação. A concepção é de que cada docente possa participar efetivamente de programas formativos, como este que analiso, de forma integradora, tornando concreta sua prática pedagógica, alicerçada pelos conteúdos e ações que são apresentadas e que podem ser contextualizadas.

Os/as interlocutores/as, com os/as quais fui dialogando nas leituras, ajudam a compreender que todo e qualquer processo de formação no campo da educação tem a obrigatoriedade de priorizar o social e o atendimento do sujeito, seja ele/a professor/a, seja aluno/a no contexto da escola e da própria vida. Um evento que ocorra apartado da vida, que não leva em conta a realidade, aproxima-se de uma ficção.

Na formação de professores/as em serviço, minha defesa perpassa por uma prática continuada, alinhavada às universidades. No Estado do Paraná, ocorre um Programa de formação denominado, Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR, cuja prática junto aos docentes é prova de que pode existir uma continuidade.

O PDE/PR se configura como um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica, buscando superar o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. Trata-se de um programa integrado às instituições de ensino superior e ainda, segundo as diretrizes norteadoras, com possibilidades de criação de condições efetivas, no interior da escola, para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (MORAES; TERUYA; GOMES, 2011, p. 185).

Esta modalidade de formação continuada, acentuam as autoras, tem como principal relevo o respeito ao docente em processo formativo, integrando-o/a à universidade e estabelecendo tempo e espaço para que sua formação ocorra. Difere da maioria dos programas tanto em nível municipal quanto estadual, bem como na esfera federal. No Curso de Mídias na Educação, percebe-se a ênfase na instrumentalização em detrimento da formação, mesmo que este seja o mote, garantido em seu título. Sua

organização ocorre em momentos estanques e descontínuos, por ser adotada a lógica do fazer em detrimento do conhecimento e da autoria dos/as participantes.

A trajetória da formação continuada de professores/as, no Brasil, ainda é descontínua na maioria das intervenções, o processo é definido à priori, sem participação dos/as maiores interessados/as. Um caminho que é constantemente reiniciado conforme as convenções e estratégias políticas de Estado. Dessa forma, a questão pedagógica, que é o fundamento de toda e qualquer formação na área da educação, está ausente, mais que isso, está entendida ou subentendida como um aparato a ser aplicado, estandardizado.

O discurso enfatizado segue sendo o autoritário, que determina a perspectiva de onde deve ser visto e proclamado, da altura da qual é proferido. A formação existe na perspectiva de transmissão de um conhecimento que deve ser repassado na escola, sem possibilidade de crítica. E o/a professor/a que conclui essa formação é um multiplicador dessas informações em seu âmbito de ação, que é a escola.

No primeiro momento, a formação está calcada em práticas individuais, vontade e autodisciplina. No segundo momento, a formação atende às instâncias gestoras. Nesse caso, o Ministério da Educação, as Secretárias de Educação dos Estados e os polos da Universidade Aberta do Brasil, designados como responsáveis pelos cursos. Tais Instituições procuram atender à legislação educacional que preconiza em seu teor a educação brasileira e, mais especificamente, orienta a formação dos/as professores/as em serviço.

Predomina o mote de um repasse de informações, as quais precisam ser disseminadas pelos/as professores/as aos seus alunos/as no espaço da escola, significando uma minimização de sua atuação como profissional crítico e intelectualmente engajado na contribuição para a mudança dessa sociedade desigual.

O professor que se limita a reproduzir e repassar os conteúdos midiáticos fortalece o discurso hegemônico da cultura dominante. Mas vislumbramos que a indústria da cultura, ao disseminar e padronizar a consciência, também cria os focos de resistência dentro de suas próprias contradições. Nesse ponto, a necessidade de uma leitura crítica das mídias na educação abre caminhos para ampliar os conhecimentos sobre as possibilidades de criação, manipulação, sedução e persuasão desses meios em todas as dimensões da sociedade. A formação do leitor crítico das diferentes mídias, portanto, requer um entendimento acerca das políticas que norteiam as diretrizes de tecnologias na educação e apropriação consistente dos temas veiculados na narrativa midiática, a fim de produzir conteúdos

escolares capazes de combater a superficialidade e a fragmentação da cultura hegemônica em favor de uma educação de qualidade para todos (TERUYA; MORAES, 2009, p. 338).

A posição desenvolvida pelas autoras coaduna com os estudos dos/as pesquisadores/as das mídias na educação na perspectiva de desmistificar sua pretensa neutralidade. Elas combatem a superficialidade e a fragmentação de programas destinados a esse fim ao engendram uma análise crítica do programa destinado a formar professores/as para o uso das mídias. Para ampliar a discussão sobre a mídia na educação, esta tese dialoga com autores que pesquisam as mídias aliadas à educação: Douglas Kellner (1995; 2001;), Michel Foucault (1990; 2005), Henry Giroux (1995; 2003), Homi Bhabha (2010), Jesús Martín-Barbero (2002; 2006; 2009), José Reis Lagarto (2002;2007; 2009;2010), Néstor Garcia Canclini (2007; 2008<sup>a</sup>; 2008b; ), Paulo Freire (1982), Raymond Williams (2007), Stuart Hall (1997; 2006), Tomaz Tadeu da Silva (1995; 2005) e outros/as de reconhecida expressão na teorização desses estudos.

### **1.3 O Programa Mídias na Educação: Abordagem Inicial**

O Programa Mídias na Educação proposto pelo Ministério da Educação brasileiro, com o objetivo de formar professores/as para o uso da tecnologia em sala de aula, está intrinsecamente relacionado ao Programa Nacional de Informatização – PROINFO, elaborado pelo MEC e alocado na extinta Secretaria de Educação à Distância, hoje Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), (BRASIL, 1997).

Este Programa faz parte da política voltada para a democratização do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas brasileiras. O PROINFO, em sua gênese, intenciona gerar mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, respeitado o princípio da gestão democrática no ensino público nacional. Insere-se em um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da ação pedagógica do/a professor/a em sala de aula, para ampliar o envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas a serem introduzidas no processo de ensino e de aprendizagem. Os fundamentos desse programa estão coadunados ao contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 acerca desta temática.

O Programa de Formação em Mídias na Educação foi criado no ano de 2005, e trata-se de uma proposta de formação continuada através da modalidade da Educação a Distância (EaD). Sua estrutura modular propõe uma metodologia para o uso pedagógico das diferentes mídias, como: TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os/as professores/as da Educação Básica. Há três níveis de certificação em três ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas (BRASIL, 2005).

Nesta pesquisa, optei por analisar os dois primeiros ciclos: Básico e Intermediário, já que o último nível é relacionado à especialização, possibilitando inferir que os/as participantes já dominam seu conteúdo inicial. Nos dois primeiros níveis, fruto desta investigação, qualquer docente pode participar, independentemente se possui ou não uma graduação, podendo ser formado em nível profissional no antigo curso de Magistério. Como pretendo analisar a contribuição para a formação dos/as professores/as da Educação Básica para o uso das mídias, dirijo meu olhar de pesquisa para os módulos iniciais.

A Secretaria de Educação à Distância do MEC estabeleceu os seguintes objetivos para o programa: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas (como TV Escola, PROINFO, Rádio Escola) das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias. Dados da SEED demonstram que 52 mil professores já passaram pelo ciclo básico (BRASIL, 2005).

Essa formação passou a fazer parte da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir do ano de 2010. Nesta reestruturação, o Ministério da Educação redimensionou a função da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se articulou também à Educação Básica. A CAPES é uma agência de fomento do ensino superior e, após a reformulação proposta pelo Ministério da Educação, atende e viabiliza, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos/as profissionais do magistério da Educação Básica. Sua articulação se dá junto às Instituições de Ensino Superior, mediante convênios estabelecidos entre as instâncias formadoras.

Barros e Bortolozzo<sup>5</sup> (2010) afirmam que o Programa Mídias na Educação realizado no Estado do Paraná foi oportunizado, inicialmente, por um projeto piloto, para professores/as que atuavam como assessores de tecnologia na educação das Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação (CRTE) no ano de 2005. No ano de 2006, foi ofertada a versão *online* do ciclo básico, com certificação específica de um programa de extensão para dez mil profissionais da Educação Básica da rede pública estadual. As autoras afirmam que foram certificados em mídias integradas um total de mais de um mil e oitocentos cursistas em quatro anos de oferta dos Ciclos Básico e Intermediário no Estado.

Em 2010, o Programa passou a ser coordenado pela Universidade Federal do Paraná, que tem a responsabilidade, por meio da Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD), pela produção, oferta e certificação dos módulos, assim como pela seleção e capacitação de tutores. A estrutura curricular do curso está dividida em três ciclos: básico, intermediário e avançado. No Estado, desde a primeira oferta ao final de 2005, foram disponibilizados somente os ciclos básico e intermediário. Cada ciclo tem seus módulos relacionados a uma mídia – TV e vídeo, informática, rádio e impressa. Ao final do estudo de cada um dos módulos, existe um módulo de integração das mídias nos dois ciclos. O/a cursista realiza um trabalho final de aplicação pedagógica da integração de mídias sob a forma de projeto didático ou relato de prática (BRASIL,2005).

Esse formato, segundo o MEC, objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências para que o/a professor/a da Educação Básica tenha condições de lidar com o aparato midiático e tecnológico em sua experiência cotidiana. Atualmente, o programa é ofertado e sistematizado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/DED/CAPES/MEC. Sua implementação é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) junto às secretarias de educação estaduais e municipais.

#### **1.4 O Programa Mídias na Educação: Apresentação em Contexto**

No ano de 1997, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criou oficialmente o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) com o objetivo de prover a instalação de computadores para

---

<sup>5</sup> Este texto, até o momento da escritura da tese, não havia sido publicado.

as escolas públicas de Educação Básica em todo o país e, conseqüentemente, iniciar a política de informatização das escolas brasileiras. Este Programa foi gestado com o intuito de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. De acordo com o MEC, o Programa pretendia levar às escolas computadores recursos digitais e conteúdos educacionais e tanto os Estados quanto os Municípios deveriam, em contrapartida, aportar recursos para formar professores para o uso das tecnologias (BRASIL, 1997).

A partir do PROINFO, nasce o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação no ano de 2005, materializando a formação de professores/as pretendida pelo MEC. Um evento organizado em Brasília, capital federal, no ano de lançamento do Programa, marcou o início da preparação de coordenadores estaduais para a implementação do seu módulo introdutório. Os coordenadores do MEC, ao apresentarem sua proposta no discurso de abertura, enfatizaram suas características—oferece cursos de produção de rádio, TV, informática e impressos – e finalidade: contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando a organização didática e pedagógica dos professores da Educação Básica (BRASIL,2005).

O Programa foi criado como uma experiência piloto e, segundo dados do MEC, atendeu 69.300 professores até o ano de 2008. A meta era atingir 60.488 professores em 2009. A oferta dos cursos, organizada em função da demanda do Plano de Ações Articuladas (PAR), tinha como objetivo estabelecer metas e indicadores de qualidade para o melhor desempenho da Educação, articulada à orientação e estudos dos órgãos representativos, tais como a universidade, a Secretaria Estadual de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) estadual (BRASIL, 2005).

O MEC definiu o Programa Mídias na Educação com base em três eixos norteadores. O primeiro tem a tecnologia como objeto de estudo e reflexão. O segundo trata a tecnologia como uma estratégia pedagógica. E o terceiro eixo valoriza a questão da autoria e da produção.

Toda essa política voltada à formação de professores/as para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), apesar de ser anterior, está perfilada ao ideário do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC no ano de 2007. Este Programa, segundo Saviani (2009, p. 1), “é saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”. Várias ações estão contempladas no PDE, que preconiza a formação, bem como a

melhoria da educação. O PDE não é objeto de estudo neste trabalho, citado aqui somente como um preâmbulo.

Como já expressado nas primeiras páginas desta pesquisa, o Programa Mídias na Educação está disponibilizado na página do MEC, <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.htm>, e se trata de uma proposta de formação continuada destinada aos docentes da Educação Básica na modalidade *online*. Tem como objetivo proporcionar uma visão geral sobre o uso das mídias na educação e contribuir para um novo redimensionamento do trabalho educativo com o uso das mídias e seus aparatos na sala de aula.

Seu objetivo de fundamentar as práticas professorais, bem como discutir conceitos que envolvam a mídia e seus aparatos consiste em uma tentativa de promover uma articulação entre a mídia e a educação. Tem o intuito de, ao promover o ensino e a aprendizagem das mídias, estimular uma repercussão didática na ação docente nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica.

O Programa, como apresentado no item anterior, está organizado em três níveis, o Básico, que se refere a uma introdução à linguagem midiática, para aqueles/as docentes que não têm afinidade com o uso das tecnologias. O nível Intermediário, com propostas mais avançadas de inserção às tecnologias e, finalmente, o nível de Especialização, que tem como objetivo, além da introdução ao uso das mídias no fazer pedagógico das escolas públicas, figurar como um curso em nível de pós-graduação, *lato sensu*.

Nesta investigação, trato sobre os dois primeiros níveis que se configuram como projetos de extensão. Metodologicamente, o primeiro módulo está distribuído em quatro etapas e sugere diferentes atividades para serem desenvolvidas ao que se chama de colaboração entre os pares, participantes do programa ou individualmente. São apresentados, inicialmente, textos de apoio e orientação para leituras complementares e outros recursos. Nas atividades propostas no desenvolvimento do curso, o objetivo é estabelecer um trabalho com a integração das tecnologias e discussão de novas maneiras de ensinar e aprender com o uso de todas essas mídias. Após cada módulo concluído, o/a cursista deve postar seu comentário e textos no ambiente E.proinfo e utilizar a plataforma Freire para disponibilizar aos demais cursistas, a fim de estabelecer uma interação digital, priorizando a comunicação virtual.

É importante registrar que os/as professores/as da Educação Básica podem fazer suas inscrições no Programa pela plataforma Freire<sup>6</sup> ou, ainda, quando se tratar do último módulo, da especialização, diretamente nos polos da UAB. Independentemente, desde que em exercício docente em classes da Educação Básica, pode vir a participar do Programa, ofertado em seu Estado por alguma instituição pública de Ensino Superior, se estiver devidamente cadastrado/a no MEC para atuar na modalidade da EaD.

---

<sup>6</sup> Um programa criado pelo MEC, com o objetivo de tornar-se uma porta de entrada para os professores da educação básica pública no Brasil, no exercício do magistério. Com essa plataforma é possível aos professores escolher suas licenciaturas que desejam cursar e muitas outras funções. Para ter acesso, o professor deverá fazer um cadastro no site do Ministério da Educação. Fonte [portal.mec.gov.br/plataformafreire](http://portal.mec.gov.br/plataformafreire).

## II. DESCRIÇÃO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: MÓDULOS BÁSICO E INTRODUTÓRIO

A título de ilustração, são reproduzidas algumas telas do Programa ao longo do texto.

### 2.1 Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação

<p>Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação</p> <p><b>Etapa 1</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• abordar o que são mídias e tecnologias;</li><li>• entender a evolução do conceito de mídias;</li><li>• conhecer novas terminologias como multimídia, hipertexto, hiperídia e tecnologias da informação e comunicação;</li><li>• refletir sobre o papel da tecnologia da informação e comunicação na educação.</li></ul> <p><b>Etapa 2</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• debater questões sobre a Sociedade da Informação e Comunicação;</li><li>• apresentar as novas competências para a Sociedade da Informação e Comunicação;</li><li>• abordar as possibilidades de construção da rede colaborativa de aprendizagem;</li><li>• analisar a recontextualização do papel da escola diante das demandas da sociedade atual;</li><li>• refletir sobre a mudança de atitudes e concepções para conviver nessa sociedade.</li></ul>	<p><b>Etapa 3</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar as relações entre educação e comunicação;</li><li>• identificar as novas formas de aprender e ensinar com o uso das mídias, destacando uma postura de leitor crítico e de autoria;</li><li>• apresentar o papel das Mídias na Educação (TV, rádio, cinema, computador, Internet);</li><li>• explorar diferentes linguagens e formas de representação do pensamento;</li><li>• propiciar o desenvolvimento da visão integradora das mídias na prática docente.</li></ul> <p><b>Etapa 4</b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• analisar as possibilidades pedagógicas das velhas e novas mídias na perspectiva da integração;</li><li>• abordar o conceito da Pedagogia de Projetos e o Papel do Professor;</li><li>• discutir a prática pedagógica com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias e a importância do diagnóstico.</li></ul>
--	--

Fonte: Secretaria de Educação à Distância do MEC (BRASIL, 2011).

Durante a realização do Módulo Integração de Mídias na Educação, o/a cursista deve, segundo as recomendações postadas, dedicar ao menos seis horas semanais a seus estudos. Para os coordenadores, este é o período para que entrem em contato, ou melhor, tentem conhecer a proposta, bem como as atividades elencadas. É necessário que cada docente navegue pelos módulos, participe autonomamente dos fóruns com os demais colegas virtuais, entre em contato com os tutores do curso, os quais não recebem a nomenclatura de professor/a, e faça as leituras que são solicitadas quando da participação em cada módulo.

Nos dias atuais, tornou-se necessário criar espaços para a identificação e o diálogo entre várias formas de linguagem, permitindo que as pessoas se expressem de diferentes maneiras. A linguagem, por si só, já constitui um instrumento de interação entre o pensamento humano e o seu meio. Essa comunicação pode ocorrer de modo direto ou pode ser mediada por outros instrumentos e artefatos (tecnologias). Considerando-se 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 os indivíduos utilizarem e ampliarem suas possibilidades de expressão, constituindo novas interfaces para captarem e interagirem com o mundo. (MÓDULO INTRODUTÓRIO – INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO).

O módulo apresenta a ampliação do uso da palavra mídias no século XX, e demonstra sua evolução por meio de textos que se complementam, o que exige clicar nos *links* disponíveis no módulo para sua complementaridade. Trata ainda das terminologias específicas da linguagem midiática, tais como: multimídia; hipertexto; telemática e hipermídia. Denota a importância da comunicação texto-audio-visual, como possibilidade pedagógica.

Num outro texto, ainda inicial do Programa, são apresentadas as transformações ocorridas pela mídia no dia a dia, destacando a nova nomenclatura ao se referir à mídia antiga e à nova mídia, listando parcialmente os aparatos recorrentes à nova mídia. A demonstração de tais aparatos midiáticos objetiva favorecer a compreensão das diferentes formas de representação e comunicação pelas Tecnologias de Informação e Comunicação disponíveis na escola, bem como estabelecer novos diálogos através das linguagens das mídias, lançando um desafio. Na etapa relativa às atividades, são priorizadas discussões que devem ser postadas no ambiente virtual de aprendizagem valendo-se da plataforma Moodle e e.Proinfo.

No Programa, seguem orientações sobre como postar as atividades, já que essa linguagem tecnológica não é de fácil entendimento para os/as professores/as.

Atividade 1- Socialização sobre o uso de tecnologia; são apresentadas experiências com o uso da tecnologia especificamente no campo educacional.

Atividade 2- Debate Virtual, para acontecer a interlocução entre os professores, é preciso utilizar o ambiente virtual e postar as análises e proposições a que cada um chegou após a caminhada pelo módulo. Pode-se acessar o tutor para maiores esclarecimentos.

Atividade 3- Análise sobre sugestão de aula. Nesse momento, são sugeridas metodologias para implementação nas aulas, além de os participantes contribuírem com suas experiências de sala de aula.

## 2.2 Módulo Gestão

Na etapa Gestão de Tecnologia na Escola, estão elencadas as etapas pelas quais a discussão sobre a inserção das TIC deve acontecer, as quais seguem copiadas e coladas como apresentação.

**Mídias na EDUCAÇÃO** Gestão Integrada de Mídias

Home Apresentação Programa Atividades Avaliação Créditos

**Mídias na educação**

Olá cursista!  
Seja bem vindo!

Estamos felizes por contar com sua participação neste ambiente virtual de aprendizagem.

Esses são os primeiros passos para a criação de nossa rede de conhecimentos, portanto, vamos em frente.

Para iniciar, navegue pelas opções do menu e terá a oportunidade de conhecer o programa de curso, sua dinâmica e o processo de avaliação. Poderá também acessar e participar das 4 etapas do Módulo Introdutório.

Durante nossa jornada teremos sempre diversos canais para comunicação, fique atento às orientações da Equipe de Tutoria.

Bons estudos.  
[ ]'s  
Equipe de tutoria

Secretaria de Educação a Distância Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL

© Todos os Direitos Reservados - 2008

Fonte: Módulo Introdutório (BRASIL, 2005)

### Objetivos específicos:

- Diagnosticar as tecnologias existentes na escola;
- Explorar novas possibilidades de uso das tecnologias na escola;
- Retomar os conceitos de tecnologias e mídias;
- Abordar os conceitos de gestão.

Sobre a Gestão Inovadora da Escola com Tecnologias, esclarece:

Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam.

A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia.

O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem.

A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros isso também é tecnologia.

O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente.

O gravador, o retroprojektor, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral.

Fonte: Módulo Introdutório– Gestão inovadora da escola com tecnologias

Sobre a Gestão Administrativa:

Um diretor, um coordenador tem nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. O computador começou a ser utilizado antes na secretaria do que na sala de aula. Neste momento há um esforço grande para que esteja em todos os ambientes e de forma cada vez mais integrada. Não se pode separar o administrativo e o pedagógico: ambos são necessários (MÓDULO INTRODUTÓRIO: ETAPA 1-GESTÃO).

Na gestão pedagógica, o programa defende que a gestão administrativa precisa estar em consonância com a pedagógica, desenvolvendo um trabalho integrador. Para isto, a *internet* pode vir a ser uma excelente mídia, já que, por intermédio de seus aparatos, as escolas podem se interconectar. Apresenta *sites* de escolas públicas que se utilizam desse aparato midiático para estabelecer correlação com as demais escolas, com sua comunidade e demais cidades.

Cada vez é mais importante que a escola se integre na comunidade local, que crie laços com pessoas e grupos significativos, que traga os pais para o colégio, que abra seus espaços para atividades de lazer e culturais, principalmente nos fins de semana e nas férias. E a página na Internet pode ser um espaço privilegiado de informação e de comunicação. Não basta só informar quais atividades existem, mas criar caminhos de comunicação, principalmente através de e-mail, listas de discussão, fóruns e chats (MÓDULO INTRODUTÓRIO – GESTÃO PEDAGÓGICA).

No item relativo à gestão pedagógica, destaca-se o/a professor/a como usuário da informação e comunicação, sendo estimulado/a, para tanto, que crie seu próprio *site*, ou *blog*, no qual pode postar dados e informações sobre sua disciplina, bem como seus projetos e atividades específicas. Apresenta ainda outras áreas de comunicação, como listas de discussão, fóruns e *chats*. O Programa apresenta *links* de acesso de domínio público no Portal do Professor.

No item relacionado à Gestão de Tecnologias e Valores Humanos, é anunciado um distanciamento ao que o programa denomina como educadores humanistas e tecnológicos. Segue o texto na íntegra:

Os humanistas focam a comunicação, a interação, a construção do conhecimento, a criação de comunidades de aprendizagem.

Os tecnológicos ressaltam o avanço dos softwares, a velocidade de transmissão, as soluções telemáticas.

Os que conhecem as tecnologias têm nos prometido soluções, facilidades, grandes mudanças. Os que focam mais as dimensões humanas do ensino e da aprendizagem falam mais de “olho no olho”, de comunicação afetiva, de valores.

Os humanistas dizem que as tecnologias são importantes, mas, em geral, resistem a uma utilização mais ampla, inovadora. Permanecem ancorados na sala de aula como espaço de resistência, fora do qual não vale a pena avançar.

Os educadores tecnológicos, impulsionados por administradores em busca de resultados, ampliam mais e mais o número de alunos atendidos simultaneamente,

focam predominantemente o conteúdo, a autoaprendizagem e limitam a interação ao mínimo porque encarece dramaticamente os custos.

Fonte: Gestão de tecnologia e valores humanos.

Sintetizando o módulo de Gestão, os autores postulam que o fundamental é elaborar um bom diagnóstico da realidade em relação às tecnologias existentes em âmbito escolar. “Nesta primeira etapa partimos do resgate dos conceitos de tecnologia, mídia e gestão. Identificamos a importância do diagnóstico das tecnologias existentes na escola e seu uso para permitir a exploração de novas possibilidades de uso” (MÓDULO GESTÃO DE TECNOLOGIA E VALORES HUMANOS).

### 2.3 MÓDULO MATERIAL IMPRESSO



Neste módulo, existem duas etapas para serem cumpridas, a etapa um Do Impresso à Hipermídia e a etapa dois Mídias Impressas na Sala de Aula. Este módulo tem uma duração de quinze horas o que corresponde em média a cinco horas de estudo por semana, segundo a coordenação do Programa. Na primeira etapa, são estudadas questões relacionadas à história da escrita, desde o manuscrito até a invenção da imprensa de seus primeiros impressos até as criações de texto na *internet*. Apresenta as diversas formas de leitura contemporânea digital ou mídia impressa, utilizando recursos audiovisuais hipertextuais. Já na etapa 2, são trabalhados diversos materiais impressos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.



Fonte: Módulo Introdutório – Material Impresso.

O objetivo é caracterizar os diferentes materiais impressos nas atividades educacionais. Avaliar as mídias impressas disponíveis e acessíveis aos professores no trabalho pedagógico em sala de aula.

A menção final é o resultado da avaliação que o tutor fará do aproveitamento do aluno, considerando os seguintes instrumentos de avaliação:

- trabalhos individuais (produção de textos, pesquisas e reflexões no diário de bordo);
- participação nas discussões e sessões de interação assíncrona nos fóruns de discussão e na biblioteca do aluno;
- produção do trabalho final do módulo e sua inserção na biblioteca.

As participações nas discussões desenvolvidas nos diversos ambientes do curso são registradas e quantificadas no ambiente E-proinfo. O tutor irá considerá-las não apenas quantitativamente, mas também pela qualidade das interações, das ideias e opiniões do aluno. Esses dados o auxiliarão na composição do perfil do aprendiz e composição do conceito final. O E-Proinfo guarda registro de todas as participações de tutores e alunos, em todas as sessões, que podem servir como parâmetro para o

acompanhamento pedagógico e a orientação acadêmica da participação dos alunos e de seu processo de aprendizagem.

As atividades para finalização deste módulo incluem:

Atividade 1 – Fórum: Importância do Livro

Atividade 2 – Fórum: A Escrita e a Leitura no Hipertexto

Atividade 3 – Biblioteca: Formas de Trabalhar com a Mídia Impressa no Meio Digital

Atividade 4 – Fórum: Utilização do livro didático

Atividade Optativa - Jornal

Atividade Optativa - Propaganda

Atividade Optativa – História em Quadrinhos

Atividade Optativa - Cordel

Atividade Optativa – Revistas Online

Atividade Final Obrigatória – Atividade Didática Utilizando Mídia Impressa

Fonte: Módulo Introdutório – Material Impresso.

**MÓDULO INTERMEDIÁRIO: MÍDIA MATERIAL IMPRESSO**



Introdução  
Assuntos  
Leituras  
Atividades  
Referências



Objetivo	Conteúdo	Elaboração	Atividade	Ferramenta
Propiciar uma visão geral dos gêneros textuais	Leitura sobre os gêneros textuais. Reflexão sobre a utilização dos gêneros textuais.	Individual	Ler sobre os gêneros textuais: conceitos e reflexões. Registrar no diário de bordo a reflexão sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo do Módulo</li> <li>• Diário de Bordo</li> </ul>

Nesta etapa, destaca-se: o estudo dos gêneros textuais da mídia impressa, com exemplos de cada um e de sua peculiaridade.

- Notícia
- Reportagem
- Entrevista
- Editorial
- Artigo de opinião
- Crônica jornalística
- Resenha crítica
- Carta do leitor
- Divulgação científica

Neste módulo, propõe-se como trabalho final que os/as cursistas conheçam a experiência de outros/as professores/as nas mais diversas disciplinas e disponibilizem seus relatos no endereço eletrônico: [http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?PCNs/pcn\\_indice](http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?PCNs/pcn_indice).

### Formando leitores e autores

## ETAPAS DO TRABALHO FINAL

**A.1** Faça a releitura dos temas abordados neste módulo;

**A.2** Vá ao **Fórum – Gênero textual em projeto didático** e apresente os seguintes dados: o nome da escola em que você trabalha, a(s) disciplina(s) em que você atua, e qual o uso do gênero textual que você faz em sala de aula;

**B.1** Volte ao **Fórum – Gênero textual em projeto didático** e identifique, entre os cursistas, aqueles que utilizam gêneros textuais semelhantes ou próximos aos que você utiliza em sala de aula;

**B.2** Elaborem, em grupo de dois a cinco membros, um projeto didático sobre um determinado gênero textual da mídia impressa para ser desenvolvido em sala de aula;

**B.3** Finalmente utilizem a ferramenta **Biblioteca – material do aluno** e publiquem o trabalho do grupo. Lembrem-se de nomear o arquivo de modo a identificar todos os participantes da equipe.

## 2.4 MÓDULO TV E VÍDEO



Neste módulo, o objetivo baseia-se no estudo da televisão e do vídeo concomitantemente, abordando as características específicas de cada uma das mídias e suas potencialidades. Está subdividido em tópicos e seções e sua carga horária está delimitada em 15 horas de duração, onde se prevê, em média, cinco horas de estudo por semana. A avaliação desta etapa do curso se dá mediante a análise, pelos tutores do programa, dos textos, comentários e discussões realizadas com os colegas de curso.

1. Palavras Iniciais
2. A Televisão
3. Televisão e Escola
4. A Televisão e o Vídeo na Sala de Aula
5. Linguagem Televisiva
6. Aspectos Tecnológicos da TV
  - 6.1 Primeira Fase: Pré-produção
  - 6.2 Segunda Fase: Produção
  - 6.3 Terceira Fase: Pós-produção
7. A TV Digital
8. Considerações Finais
9. Referências

Além do texto-base, o material disponível contempla as seções:

- PARE E PENSE – onde o cursista é estimulado (a) a refletir sobre questões discutidas no módulo.
  
- PARA FAZER – atividades propostas aos participantes.
  
- PARADA OBRIGATÓRIA – observações importantes para aprofundamento do assunto abordado.
  
- PARA SABER MAIS – seção que procura orientar os interagentes no aprofundamento dos temas apresentados e discutidos. Possui referências de textos e *web sites* interessantes para pesquisa sobre os assuntos abordados.

Fonte: Mídias na Educação: Módulo TV e Vídeo.

Os coordenadores do Programa postulam que a escola, em relação à inclusão de atividades com a utilização da televisão e do vídeo, precisa:

[...] ultrapassar o costume de utilizar a televisão como mera instrumentalidade, o que reduz as possibilidades de sua utilização como verdadeiro recurso didático-pedagógico. Para tanto, é preciso conhecer a televisão em seus próprios fundamentos.

Tal mudança de paradigma, que deve transformar profundamente o sistema escolar e também a formação dos professores, precisa acompanhar-se da erradicação de um tipo particular de analfabetismo: o analfabetismo das imagens, que mantém o homem incapaz de ler, de interpretar e de pensar criticamente as imagens veiculadas nos meios de comunicação de massa. Também poderá garantir ao aluno o papel de sujeito do processo de ensino e aprendizagem, em cooperação com os demais, na construção do conhecimento (MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: MÓDULO TV E VÍDEO).

No item, **Aspectos Tecnológicos da TV**, constam noções de produção de vídeos, através de hipertextos, que precisam ser acessados dentro do próprio texto geral. Elas se redistribuem em três tópicos, a fase de Pré-Produção, a segunda fase de Produção e, finalmente, a terceira fase de Pós-Produção. Cada uma das fases é abordada tecnicamente, utilizando linguagem própria. Ainda nesse módulo, é apresentada a televisão digital e seus conceitos. Como proposta avaliativa, os professores devem pesquisar e propor como trabalhar a TV digital nas suas escolas de origem, através da elaboração de um projeto que prevê a participação dos alunos. Essa tarefa deve ser devidamente registrada no fórum TV Digital. O módulo é finalizado com uma listagem de livros, artigos e *sites* nos quais os professores podem pesquisar.

#### 2.4.1 Oficina de TV e VÍDEO: Produzindo Vídeos Educativos

Neste módulo, estão elencadas atividades a serem realizadas com a utilização de vídeos. Exige do cursista uma dedicação de pelo menos três horas e quarenta e cinco minutos semanais, totalizando 22 horas-aula. O objetivo proposto é contribuir para que os/as professores/as conheçam e identifiquem as finalidades do vídeo educativo. Para tanto, eles/as participam de oficinas de produção de vídeos didáticos, curta-metragem, incluindo a elaboração de um projeto que detalha os custos operacionais para produção do vídeo desejado.

Navegar nesse módulo exige conhecimentos avançados de *internet*, lembrando que se trata do módulo inicial, Básico. Segue, no texto abaixo, denominado Módulo de

Informática o conceito de vídeo, que tem como objetivo listado discutir o vídeo e sua importância como um recurso didático-pedagógico para o professor na sala de aula.

Há uma premissa comprovada de que uma imagem vale mais do que mil palavras. A partir daí podemos considerar, a princípio e não ferindo o foco exposto anteriormente, de que o vídeo em si próprio é mais efetivo, no que se refere a transferência de saberes, do que a disseminação oral e reprodutiva do conhecimento, ou do que a leitura de textos extensos (MÓDULO DE INFORMÁTICA).

Nesse módulo, são apresentadas formas de construção de vídeos educativos. E, ao final, o cursista deverá ser capaz de:

[...] compreender a relevância do vídeo, considerando suas vantagens e limitações, bem como, analisar um vídeo didático, atentando para os aspectos inerentes ao cenário, áudio, personagens, fotografia, animação, linguagem, duração e adequação do vídeo ao público alvo. O módulo deverá permitir ao aluno o desenvolvimento de competências que assegurem o planejamento e a produção de um vídeo didático educativo de curta-metragem didático (MÓDULO OFICINA DE VÍDEO I).

Este módulo, diferentemente dos demais, contém uma definição teórica norteadora, que perpassa as abordagens construtivista e sócio-construtivista, segundo as quais o cursista precisa ser o sujeito da sua própria aprendizagem. Lista ainda o que seriam novos paradigmas:

- A metodologia de ensino deve ser centrada na interatividade e na colaboração.
- A avaliação da aprendizagem precisa valorizar a assimilação, a interpretação dos fatos e não apenas a retenção dos conteúdos.
- O acesso ao conhecimento é ilimitado, graças ao suporte das tecnologias (Módulo Oficina de Vídeo).

#### 2.4.2 Módulo Intermediário: Tv e Vídeo

Neste módulo, a abordagem é mais aprofundada que no módulo apresentado anteriormente, por pressupor que os cursistas já atingiram um maior nível leitura e entendimento acerca do tema.

Metodologicamente, está organizado da seguinte forma:

**Palavras Iniciais**  
**Tecnologia Educativa e Currículo**  
**Educação Audiovisual e Currículo**  
**Pedagogia de Projetos**  
**Prática de Projetos Educacionais**  
**Vídeo Magazine**  
**Elaborando um Projeto**  
**A TV Escola**

Os objetivos deste módulo são:

- a) Conhecer as correlações entre tecnologia, tecnologia educativa e currículo;
- b) elaborar pensamento crítico sobre a inserção das tecnologias da informação e comunicação no currículo escolar;
- c) aprender sobre pedagogia de projetos e sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos audiovisuais educativos.

Como tarefa, a orientação é de que cada cursista poste, no Fórum: Educação Audiovisual e Currículo, reflexões sobre sua formação audiovisual como educador/a, destacando aspectos positivos e negativos. É orientado, ainda, que o professor em curso discuta possíveis ampliações e correções dessa formação. Toda discussão, bem como as reflexões devem ser postadas no fórum *online*.

No item Projetos Educacionais: Prática de Projetos Educacionais, o objetivo é que os cursistas criem o próprio vídeo, tomando como exemplo vídeos de professores/as que comentam sua própria experiência em suas escolas. O texto a seguir dá uma ideia da tarefa que se deve executar.

Com certeza, você já folheou uma revista impressa, um **magazine**. Recorda-se de sua organização? Certamente, lembrará que a revista aborda várias coisas diferentes e possui seções. Na televisão, também há programas que recriam essa lógica, as chamadas revistas eletrônicas. O vídeo magazine, aqui, segue o mesmo princípio, tendo, porém, um eixo temático. O interessante desse formato é que ele não tem início, meio ou fim demarcados,

delimitados. Até mesmo uma sala de aula com quantidade razoável de alunos é capaz de desenvolver esse trabalho, pois eles podem se organizar em grupos menores. Cada grupo, então, trabalha um segmento do tema.

Fonte: Módulo Intermediário: TV e Vídeo)



Figura 01: Exemplo de Teia

Fonte: Módulo Projetos Educacionais

Como exercício, orienta-se que organizem, com base neste exemplo, outras propostas de teia e tentem desenvolvê-las juntos aos seus alunos/as. Para possibilitar o entendimento, estão postados textos de complementação, que os/as cursistas devem clicar para saber mais sobre o assunto elencado. As informações sobre tais conteúdos não estão presentes no texto orientador, encontram-se organizadas em hipertextos, que, para ser acessado, o cursista deve *linkar* para além do programa. E, ao acessarem os hipertextos, obtém um pouco mais de explicitação sobre o assunto proposto.

Com essa teia, os alunos perceberão que há muitas coisas que eles já conhecem sobre o tema, mas também reconhecerão que ainda falta pesquisar mais sobre determinados pontos. Agora, será preciso tratar dos diversos tipos de programas televisivos, a fim de que os alunos possam escolher o formato mais interessante e adequado para tratar do aspecto do tema escolhido por eles. Promova uma nova discussão em formato de teia. Aqui, o objetivo também é esclarecer sobre a necessidade do item “variedade” no vídeo magazine (MÓDULO PROJETOS EDUCACIONAIS; VÍDEO MAGAZINE).

A cargo do exercício, a orientação é para que os cursistas elaborem o que é chamado de um mapa conceitual, manualmente, expandindo o Tema "TV" (como ilustrado pela figura abaixo) com sua diversidade de programas, como noticiários, novelas, programas esportivos, filmes, dentre outros. Não existe uma definição mais abrangente do que sejam mapas conceituais, demandando, a meu ver, dificuldades e até mesmo desatenção com o conteúdo apresentado.

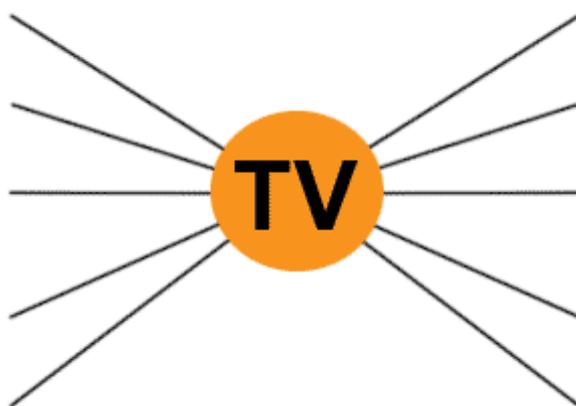


Figura 02: Exemplo de Mapa Conceitual sobre TV

No Programa, a recomendação para elaborar o chamado mapa conceitual segue o mesmo raciocínio do item Projetos Educacionais: Elaborando um Projeto, cuja orientação é de que os cursistas organizem o que é chamado de “tempestade cerebral”. A orientação, para esse momento do Módulo, encontra-se descrita abaixo.

No texto do Programa, está descrito que: Todo início de projeto é difícil: não se sabe ao certo o QUE se quer, COMO se quer, QUANDO se quer. Isto acontece porque, quando paramos para elaborar um determinado plano de trabalho, que também chamamos de projeto, o nosso cérebro pensa diversas coisas ao mesmo tempo. É o nosso lado criativo funcionando para dar as respostas para o que estamos fazendo. Nesta fase, existem mais perguntas do que respostas. Ao se elaborar um projeto, deve-se ter bem definido o objetivo que se deseja alcançar. Então, a primeira coisa a fazer é definir estes objetivos. Descobrir os verbos que servirão de guia para a elaboração do

projeto.

A próxima fase é chamada de tempestade cerebral, a definição que consta no texto do Programa é de que a tempestade cerebral ocorre diante de qualquer novo trabalho intelectual. “Às vezes vêm ideias boas no primeiro pensamento, às vezes não. Geralmente, o que acontece é que as primeiras ideias a surgir não são as melhores, e, conseqüentemente são bloqueadas as restantes vindouras. A tempestade cerebral é uma atividade muito instigante se for feita da maneira correta” (MÓDULO PROJETOS EDUCACIONAIS). A seguir, são enumerados os procedimentos para o desenvolvimento da metodologia de tempestade cerebral:

1º É importante saber que não devemos censurar nenhuma das ideias surgidas. Simplesmente anote todas as ideias que aparecem num pedaço de papel, não ordene nem classifique. Anote até mesmo aquelas ideias que aparentemente não têm a ver com o objetivo desejado.

2º: De posse dessas ideias, organize, ordene, classifique as ideias que lhe interessam. Faça um esqueleto com elas. Coloque o tema central bem no meio de uma folha de papel e, a partir dali, vá colocando as ideias mais gerais em volta do tema central, fazendo linhas conectando ambos. A partir de cada subdivisão, vá expandindo até onde achar que deva. Esta fase se chama fazer o mapa mental.

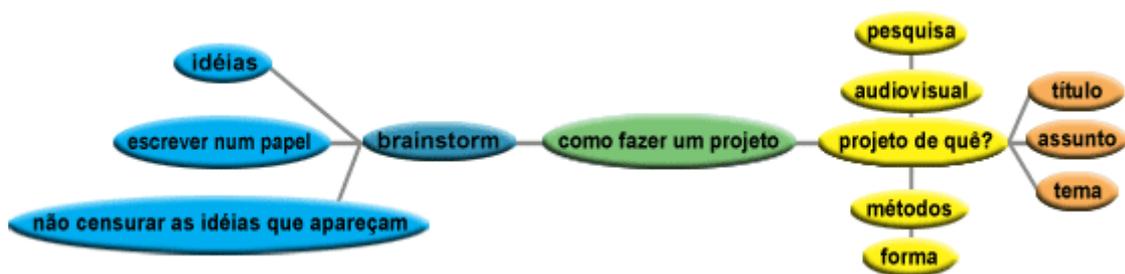


Figura 03 :Exemplo de Mapa Mental

Ainda na descrição do Programa:

O mapa mental será o esqueleto do nosso projeto. A partir dele, nós iremos fazer todo o resto. Escolhida qual vai ser a direção de nosso

projeto, devemos escolher o formato. Existe um software gratuito chamado 'Freemind' que auxilia muito na realização de mapas mentais (ele pode ser encontrado no seguinte sítio da Internet: [http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main\\_Page](http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page).)

Os/as professores/as são orientados/as para a construção de projetos que, segundo as coordenadas do Programa, devem ser abordados a partir de assuntos da aula. Por exemplo: Citar um pequeno projeto educacional de acordo com a área de atuação de cada docente em sua escola campo de trabalho. Salientar que é necessário utilizar um *software* para a construção de mapas que chamam de conceituais, como o *freemind*. Este projeto deverá comportar os elementos tecnológicos vistos nos diversos módulos já estudados. Ao final, deverá ser enviado para o portfólio. Aqui também são exíguos os encaminhamentos para entender o que é um *freemind*, ou mesmo um portfólio, sendo uma linguagem elaborada da informática e que não é acessível aos/as professores/as, nem mesmo no âmbito do Programa.

Neste módulo, a experiência utilizada como orientadora foi a da TV Escola: A TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, dirigida à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores/as do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública. Este recurso didático, segundo o Programa, permite à escola entrar em sintonia com as grandes possibilidades pedagógicas oferecidas pela Educação a Distância.

## 2.5 MÓDULO RÁDIO



Fonte: Módulo Básico da Mídia Rádio

Neste módulo, o objetivo é contribuir para a aprendizagem e utilização da mídia rádio como um agregador no cotidiano da escola. Nesse ínterim, o Programa oferece reflexão e abordagem didática para a utilização dessa mídia. São apresentadas

experiências válidas e exitosas com a utilização da mídia rádio como propulsora do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. Programas como desenvolvido em São Paulo por iniciativa da Universidade de São Paulo (USP): a criação do Educomunicação – pelas ondas do rádio. Esse programa, historicamente, tem seu surgimento relacionado a um fator preponderante de minimização da violência escolar, aproximando a universidade e as escolas públicas por intermédio de projetos de extensão.

O resultado dessa aproximação é a avaliação feita por uma pesquisa, que evidencia o aceite do programa e a sua repercussão positiva, ao constatar que a ação comunicativa pode contribuir para a instituição de um debate no espaço escolar. Este projeto foi desenvolvido em algumas escolas públicas aos sábados e durante um semestre, nos quais a comunidade reunia-se para discutir temas sociais mais amplos, assim como acerca do seu contexto. Interessante, nesse caso, foi a produção radiofônica encampada pelos participantes, superando a mera reprodução de discursos, com ênfase na criação da produção radiofônica, que seguia formando adeptos à utilização dessa mídia.

Em seguida, são apresentadas orientações de atividades para serem desenvolvidas com as crianças do ensino fundamental, antiga (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série). Os resultados de tais atividades e de toda discussão têm a orientação de que deverá ser postada no fórum no ambiente E-proinfo.

Num texto, após uma introdução sobre o rádio e sua estreita relação com a educação, os coordenadores estimulam os/as professores/as a se envolverem com o projeto mídia rádio.

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, promovido pela SEED/MEC, quer que você e seus colegas pensem seriamente nessa possibilidade. Convida-os a desenvolver práticas radiofônicas em suas escolas que se aproximem, de alguma forma, dos pontos que vocês acreditam serem positivos nas experiências narradas neste módulo introdutório, evitando, por outro lado, os entraves previsíveis.

Trata-se de um convite à criatividade e ao espírito empreendedor de cada um. Para tanto, ao longo do presente curso, estaremos socializando reflexões, trocando experiências, facilitando informações de natureza técnica e metodológica para que você se sinta motivado a implementar sua própria experiência no campo da educomunicação radiofônica em seu respectivo espaço escolar. Veja, no vídeo abaixo, alguns depoimentos de professores e alunos que participaram do projeto Educom.rádio ( MÓDULO RÁDIO).

No item experiências bem sucedidas sobre a mídia rádio, são elencados projetos como: rádio rural, voz da liberdade, e o de Itabuna na Bahia, exemplos que já acontecem, mesmo diante de toda a gama de dificuldades nos diferentes Estados brasileiros. Neste projeto, no Estado do Pará, foi utilizada a experiência da Rádio Rural a fim de mobilizar em torno de 37 mil alunos oriundos da Floresta Amazônica, através da veiculação de um programa três vezes por semana. Esse projeto tem corroborado a realização de intercâmbios culturais no Brasil, especificamente em zonas de difícil acesso. O projeto chamado Voz da Liberdade estimula a produção comunitária em canal aberto de transmissão por FM, de uma rádio com o mesmo nome. É uma boa experiência a ser compartilhada, já que, devido à participação da comunidade, ampliou o seu escopo, hoje trabalhando com recursos mais avançados.



Valeska, 13 anos, comanda o programa infantil Submarino Amarelo, da Rádio Voz da Liberdade: ‘a gente aprende bastante’.

Fonte: *site* [Midiativa](#)

O exemplo de Itabuna ocorreu na cidade que leva o mesmo nome, na Bahia, também se trata de uma rádio comunitária de caráter educativo. Essa rádio é coordenada por um colegiado escolar, com a participação de pais de alunos/as, representante de estudantes, funcionários e direção da escola. Enfatiza em sua programação a relação entre cultura, educação e música. O módulo é finalizado com a transcrição de um áudio sobre experiências que docentes desenvolveram nas mais diversas cidades, utilizando a mídia rádio. Por fim, convida os/as cursistas do programa a desenvolverem práticas radiofônicas em suas escolas.

Dentre os módulos acessados, o módulo rádio foi o que mais expressivamente se aproximou da realidade da escola pública, a qual é bastante conhecida. Foram propostas ações pedagógicas possíveis e mostradas experiências exitosas, com a iniciativa da classe popular aliada à universidade. A USP, por exemplo, é pioneira nessa discussão, inclusive, em 2011, oferta um curso em nível de Licenciatura em Educomunicação.

### 2.5.1 Módulo Básico de Educomunicação

Esse curso está constituído por quatro módulos com 22 horas-aula cada. Cada módulo é desenvolvido durante oito semanas. A figura do tutor novamente surge com a responsabilidade de promover a interação entre os cursistas, mantendo o grupo coeso e interessado, a fim de que, por sua intervenção, o ambiente virtual possa constituir-se em um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa.

No Módulo Básico Educomunicação: a proposta pedagógica ancora-se no que considera três pilares distintos e complementares: o conceito de educomunicação, uma pedagogia de projetos e a ideia de escola cidadã. O objetivo geral é, além de identificar, problematizar o que se denomina como ecossistema comunicativo nas escolas, promover o diálogo de todos que atuam nesse espaço. Quanto ao objetivo específico, propõe o trabalho dos conceitos de ecossistema comunicativo, edocumunicação, edocomunicador e protagonismo juvenil. As atividades desenvolvidas neste módulo estão organizadas em três momentos:

- a) Você e o rádio; esta atividade tem por objetivo conhecer e discutir a forma como o rádio se faz presente na vida das pessoas;
  
- b) Ecossistemas comunicativos; esta atividade busca levar o cursista a identificar os sistemas comunicativos de sua instituição, a fim de iniciar uma reflexão sobre um trabalho capaz de aprimorar o diálogo entre os agentes (professores, alunos, diretores, coordenadores e demais funcionários) da mesma, avaliando o possível papel do rádio nessa direção.
  
- c) Compartilhando conhecimentos; esta atividade convida não somente a conhecer o Portal do Professor, mas a tomar parte dele, criando uma conta de usuário. Com ela, o professor poderá publicar aulas, interagir participando de fóruns e chats, além de postar comentários em blogs, na página inicial do Portal do Professor, disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> (Fonte: Módulo Básico Educomunicação – Atividades).

### 2.5.2 Rádio e Cotidiano

No item Rádio e Cotidiano, é apresentado aos cursistas um programa elaborado pela SEED/MEC chamado rádio escola, que tem como objetivo auxiliar os/as educadores/as na utilização do rádio em suas ações pedagógicas.



Fonte: Modulo Básico Educomunicação – Rádio e cotidiano

Num intertexto, pode-se ouvir e ainda ler a transcrição de um (breve) áudio com depoimentos históricos do professor Roquette Pinto, responsável pela implantação da primeira rádio emissora do Brasil em 1923. Segundo esse áudio, o professor foi sempre um defensor do uso do rádio para acabar com o analfabetismo no país. Após encontrar dificuldades para continuar à frente da sua rádio, ele a cedeu ao Ministério da Educação e Saúde (à época) com o compromisso assumido de que a rádio continuaria a difundir programas educativos e culturais. Após a cessão, a Rádio passou a se chamar Rádio MEC, cujo *slogan* encontra-se acima. E, até o momento, continua em ação, com vários programas e atividades educativas como se pode conferir ao visitar o endereço da rádio enunciado no programa mídias. Apesar de conhecerem o programa da Rádio MEC e verificar a importância desse veículo, muitas escolas não a utilizam por falta de maior divulgação de seu trabalho.

### 2.5.3 Rádio na Escola

Algumas ações em torno da implementação dessa mídia no campo educativo são apresentadas e, dentre elas, destaca-se aqui uma intervenção muito interessante de um

grupo de estudantes de uma escola pública paulista que redigiu um documento sobre a rádio que eles desejavam construir. Essa ideia deu resultado e envolveu uma gama importante de estudantes e de escolas em torno da elaboração de um documento norteador de defesa nominado como “A rádio que queremos”. Apresenta-se, a seguir, o texto postado na página do Programa.

Queremos uma rádio que tenha a participação de todos, seja livre para a gente dizer o que pensa e dê transparência ao que se faz na escola. Antes de serem tomadas decisões que mexem com a gente, queremos que elas sejam apresentadas e discutidas na rádio, e que ela convide toda a comunidade a se manifestar. Queremos uma rádio que não fira ninguém com nenhuma forma de discriminação, que ajude a nos prevenir contra a ameaça das drogas e da violência.

Queremos uma programação escolhida democraticamente por todos nós, com muita música, que divulgue as bandas novas que tocam na escola e o teatro que fazemos; que tenha notícia e que politize, mas sem ser chata.

A rádio da gente precisa de humor, esporte e, uma coisa muito importante, precisa divulgar o ECA para os 4 cantos do mundo, porque muitas pessoas não sabem ainda o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nós já sabemos, com certeza, que educação depende de comunicação.

Talvez, um slogan legal para a rádio que queremos seja este: ‘Os incomodados não se mudem, que os incomodados que façam mudar!’



Estudantes da Rede Municipal de São Paulo

Fonte: Módulo Básico de Educomunicação – O rádio na escola é possível?

No Módulo sobre a mídia rádio e suas interfaces comunicacionais, em um dos intertextos sugeridos no item, os/as cursistas, ao acessarem a página do programa, irão obter maiores informações sobre educomunicação.

O Módulo Linguagem Radiofônica contém cinco tópicos: Ecologia sonora, Paisagens de sons, Saúde auditiva, Características marcantes da linguagem radiofônica, Matrizes da linguagem radiofônica. Tem como objetivo trabalhar com a diversidade

sonora que faz parte da vida em sociedade. Contém uma série de intertextos elucidativos acerca do conteúdo a ser trabalhado. E, por último, como avaliação do módulo, os cursistas são orientados para compartilharem a experiência no ambiente e-Proinfo.

#### 2.5.4 Módulo Intermediário: Mídia Rádio

Neste módulo, aprofundam-se os aspectos históricos, socioculturais e tecnológicos sobre Rádio e Educação, conta com uma carga horária de 15 horas.

#### **Objetivo Geral:**

Apresentar o rádio e seu papel na construção de ecossistemas comunicativos.

#### **Objetivos específicos**

- Conhecer o histórico do rádio: mudanças de tecnologia, formatos e conteúdos ao longo dos anos e suas implicações socioculturais.
- Contextualizar os usos do rádio: aspectos sociais, culturais e educativos.
- Apresentar possibilidades para a implantação de uma rádio na escola.

#### **Introdução**

No Módulo Intermediário da Mídia Rádio, é apresentada a história do rádio, a fim de que os/as participantes percebam as transformações tecnológicas pelas quais ele passou e suas relações com o contexto social. Destaca-se a sua importância histórica, social e cultural. Outro aspecto abordado é a discussão de como esta tecnologia pode estar a serviço de um “ecossistema comunicativo” que privilegie o protagonismo do jovem em diferentes propostas de constituição de uma rádio escolar.

#### **Atividade 1**

#### **Ouvindo rádio**

<b>Descrição</b>	Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dial. Preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa.
<b>Atividade</b>	Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?
<b>Observações</b>	Comente sua resposta no fórum específico do tópico <b>O Rádio no Brasil</b> .

## Ecosistemas Comunicativos

### Atividade 2

<b>Diagnóstico da Comunicação</b>	
<b>Descrição</b>	Agora, pare por um momento e procure identificar os vários ecossistemas que perpassam o espaço escolar.
<b>Atividade</b>	Pense nos fluxos comunicativos, na qualidade e na eficiência da comunicação que caracteriza os espaços educativos. Quais os maiores problemas de comunicação que você identifica na sua unidade escolar?
<b>Observações</b>	Use o fórum específico do tópico <b>Ecosistemas Comunicativos</b> para discutir a questão com outros colegas.

## Ecosistemas Comunicativos

### Atividade 3

<b>Gestão da Comunicação</b>	
<b>Descrição</b>	Agora, pare por um momento e reflita sobre as questões propostas abaixo.

<b>Atividade</b>	Você, educador ou educadora, realizou um diagnóstico na atividade anterior. Pensando na gestão da comunicação em espaço educativo, o que poderia ser feito para melhorar as relações de comunicação? Você acha que ter uma emissora de rádio na sua escola poderia ajudar a resolver ou minimizar eventuais problemas? De que forma?
<b>Observações</b>	Use o fórum específico do tópico <b>Ecosistemas Comunicativos</b> para discutir essas questões com outros colegas.

#### Atividade 4

<b>Planejando em grupo</b>	
<b>Descrição</b>	O exercício será elaborado pelo cursista, na qualidade de um proponente de um “projeto de rádio restrita” em sua escola. As respostas devem ser inseridas na plataforma virtual do curso para ser apreciada pelo tutor.
<b>Atividade</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com base nos itens de “a” - “f” da seção “O que é necessário para começar”, o proponente deve preparar, inicialmente, um pré-projeto, tão completo quanto conseguir.</li> <li>2. O proponente submete, em seguida, seu pré-projeto à apreciação de seus possíveis colaboradores na escola (outros professores e, possivelmente, alunos), solicitando comentários e eventuais correções. Lembre-se de que este continua sendo um exercício, e o que importa nele é a dinâmica da resolução de problemas em conjunto.</li> <li>3. Incorpore as sugestões da equipe que se apresentarem como coerentes com os objetivos, metas e circunstâncias da proposta e discuta com seus colaboradores a redação final do projeto. Havendo discordâncias, assuma a liderança e explique para toda a equipe as razões de ter feito opções e introduzido modificações na proposta desenhada conjuntamente.</li> <li>4. Faça um relatório final anotando: <ul style="list-style-type: none"> <li>o quanto tempo foi gasto desde a elaboração da primeira versão até o fechamento do projeto;</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ como se deu a participação de toda a equipe na elaboração do projeto;</li> <li>○ qual foi a reação da direção da escola em relação ao projeto elaborado.</li> </ul>
<b>Observações</b>	<p>Socialize a versão final do projeto e também o seu relatório de planejamento conjunto com o grupo de cursistas, no fórum específico <b>Rádio na Escola</b>.</p> <p>Ainda que estejamos falando em “exercício”, o objetivo é que os professores-cursistas, especialmente aqueles que exercem a docência, viabilizem, em sua escola, o projeto de rádio que acabam de elaborar.</p>

### Atividade 5

<b>Orçando o equipamento</b>	
<b>Descrição</b>	<p>A finalidade deste exercício não é somente pesquisar o impacto financeiro da montagem e manutenção de uma rádio escolar (feita no ambiente educativo), mas também o desenvolvimento de estratégias de gestão financeira para viabilizar projetos pedagógicos.</p>
<b>Atividade</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com base na configuração (ver tabelas da seção “EQUIPAMENTOS: CONFIGURAÇÕES POSSÍVEIS”) mais adequada ao contexto escolar no qual você atua, faça um levantamento de preços (orçamento) para um projeto, considerando: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. consulta a pelo menos três fornecedores/lojas (a consulta pode ser feita por internet);</li> <li>b. substituição de equipamentos por outros equivalentes ou suficientes (ex.: trocar uma mesa de oito canais por outra de seis);</li> <li>c. possibilidade de compra de artigos usados com garantia;</li> <li>d. aproveitamento de material já existente na escola (ex.: microfones, computadores).</li> </ol> </li> <li>2. Uma vez cumprida a etapa inicial, desenvolver um planejamento de captação de recursos para suprir a eventual diferença entre o que a escola <b>necessitaria</b> adquirir e o que ela efetivamente <b>pode</b> adquirir. Nesta etapa, considere: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. a possibilidade de emprego de fundos da escola (verba MEC, dotação orçamentária, APM) para complementar a compra;</li> <li>b. a possibilidade de doações ou “patrocínios”</li> </ol> </li> </ol>

	<p>da comunidade envolvida;</p> <p>c. o uso de “estratégias alternativas”, tais como eventos, gincanas e outros com vistas a angariar fundos para a montagem da rádio.</p>
<b>Observações</b>	<p>As soluções criativas para reduzir custos ou simplificar tarefas devem ser socializadas no fórum específico <b>Rádio na Escola</b>.</p> <p>É sugerido para os cursistas a formação de equipes de trabalho compostas por professores, estudantes e membros da comunidade.</p>

Fonte: Módulo Intermediário da Mídia Rádio

## 2.6 Módulo Informática

O Módulo Informática tem como objetivo estudar o ambiente que a informática pode propiciar aos/as professores/as a fim de auxiliar em suas atividades de ensino e de aprendizagem. São três etapas que compõem esse módulo:

**Etapa 1-** O computador

**Etapa 2-** Software

**Etapa 3-** Internet.

## 2.7. Novo Módulo Básico De Gestão



Módulo Gestão  
Integrada de Mídias  
na Educação

Fonte: Módulo Gestão Integrada de Mídias na Educação – Gestão de tecnologias na escola.



Na **Etapa 1**, estão focalizadas questões teóricas e práticas sobre o que são textos didáticos, como se dá sua compreensão, bem como sua aprendizagem e, a partir deles, como aperfeiçoá-las por meio dos processos de elaboração e produção.

## Etapa 1. Objetivos

### *Geral*

Identificar aspectos teóricos e práticos da comunicação educativa nos textos didáticos e do uso integrado da linguagem escrita, visual, audiovisual, sonora e virtual, na sua elaboração, especialmente nos processos de ensino e aprendizagem que mediam.

### *Específicos*

- Conceituar textos didáticos;
- Caracterizar questões de gênero textual didático como gênero mediacional;
- Identificar dimensões da aprendizagem, da compreensão de textos e da mediação pedagógica neles construída e com eles realizada.



A respeito de textos didáticos, existem (breves) explicações sobre cada tema apresentado acima, quem desejar saber mais, esse slogan é usado pelo programa, deve abrir outra janela e terá acesso a mais informações.

## Etapa 2.

Na **Etapa 2**, é abordada a autoria propriamente dita, suas dimensões, procedimentos sugeridos com base na exploração e na reflexão sobre textos escritos e textos didáticos existentes no contexto em que o professor atua, em ambientes reais e virtuais.

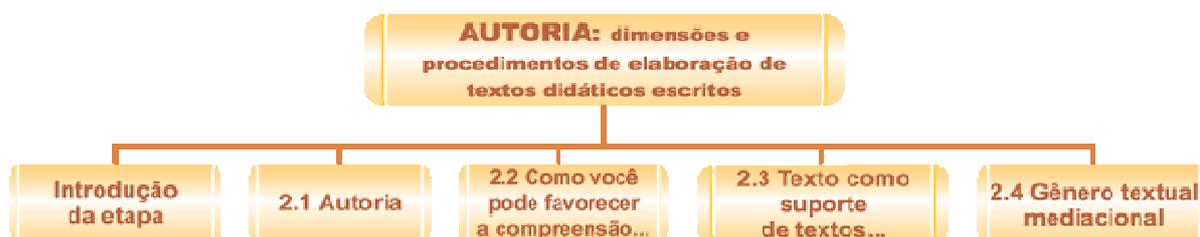
## Objetivos

### *Geral*

Caracterizar o processo de autoria, a partir de princípios de elaboração e de produção de textos didáticos escritos e de suas possibilidades e funções no processo educativo.

### *Específicos*

- Caracterizar a autoria de textos escritos como processo de construção recursivo;
- Analisar questões de tipos e gêneros textuais como base para a noção de texto didático como gênero discursivo e ou suporte de gêneros textuais;
- Refletir sobre questões de compreensão leitora e como facilitá-la ao elaborar textos didáticos;
- Examinar alguns procedimentos e referências pedagógicas e didáticas que contribuem para favorecer a aprendizagem mediada pelos textos didáticos.



### Etapa 3.

Na **Etapa 3**, o objetivo é tornar o/a professor/a um/a autora, para que elabore um texto didático à luz desses princípios. Nesse caso, aproveitar também o que já tenha aprendido em outros módulos do Curso Mídias na Educação, em especial os de Mídia Impressa. Todo este trabalho será permeado por discussões virtuais entre colegas e professores-tutores, pela *internet*, no ambiente de aprendizagem virtual utilizado neste curso.

## Objetivos

### *Geral*

Elaborar um texto didático escrito à luz do estudado, buscando soluções facilitadoras da aprendizagem mediadas pelas atividades nele propostas.

### *Específicos*

- Conceber e planejar um texto didático escrito: concepção, elaboração e edição.
- Elaborar o texto planejado, detalhando atividades de aprendizagem e avaliação, incluindo estudo por eixos temáticos e princípios de teoria prática, interdisciplinaridade, contextualização, atuação, aplicação, usando mapas conceituais, ajudas intra e extratextuais e incorporando soluções de escrita, imagem visual, audiovisual, sonora e informática que favoreçam a aprendizagem;
- Disponibilizar o texto produzido no ambiente de aprendizagem virtual do curso;
- Analisar e discutir no fórum de discussão sobre os textos didáticos produzidos pelos participantes, focalizando as variáveis que interferem nessa elaboração e no seu aproveitamento na prática pedagógica.



## 2.9 Módulo Gêneros Televisivos

A partir dos gêneros e formatos televisivos, este módulo reflete sobre o que, no Programa, é chamado de uma gramática televisiva.

O módulo, com carga horária de 15 horas, está estruturado em cinco tópicos:

- Gêneros televisivos
- Gêneros e práticas sociais
- Função social dos gêneros televisivos
- Planos de realidade e gêneros televisivos
- As narrativas seriadas

<b>Atividades</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Critérios de avaliação</b>
<b>Atividade 1</b> Classificação dos programas televisivos	1ª semana	Esta atividade é um exercício de reflexão. Seu desempenho será avaliado em função da qualidade de sua participação no Fórum. No debate, espera-se que você problematize a questão das funções sociais dos gêneros televisivos.
<b>Atividade 2</b> A experiência ao vivo	2ª semana	Esta atividade é uma sequência didática que envolve a participação de estudantes. Espera-se que você os leve a experimentar a função de repórteres, locutores e entrevistadores durante uma breve transmissão ao vivo.
<b>Atividade 3</b> TV e identidade	2ª e 3ª semanas	Esta atividade é uma sequência didática que envolve a participação de estudantes. Espera-se que você os leve a falar para uma câmera sobre a influência da TV em suas vidas.

## 2.10 Módulo: Uso Pedagógico das Ferramentas de Interatividade

O Módulo Uso Pedagógico das Ferramentas de Interatividade tem por objetivo estudar as possibilidades de interatividade das ferramentas da informática para apoiar atividades de ensino aprendizagem.

A carga de trabalho estimada é de cinco horas em cada uma das etapas. E contempla três etapas que propõem estudos e atividades para serem desenvolvidas durante três semanas:

Etapa 1 – Correio eletrônico: o E-mail

Etapa 2 - Comunicação assíncrona: fórum e lista de discussão

Etapa 3 – Comunicação síncrona: chat e videoconferência

Os cursistas são desafiados a criarem seus e-mails, bem como participarem de listas de discussão, compreenderem e elaborarem *chats* e trabalharem em videoconferências.

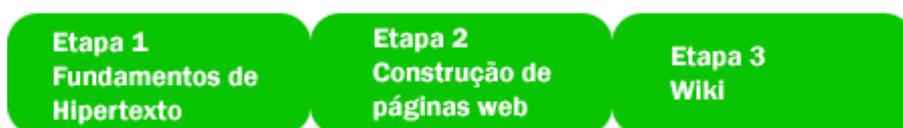
## 2.11 Módulo Impressos: Mapas, Gráficos e Tabelas

### Objetivos:

- Adquirir noções de espaço e localização;
- Representar e interpretar mapas, levando em conta as relações significado/significante (sentido, proporção, escala gráfica);
- Analisar e interpretar informações obtidas da leitura de gráficos e/ou tabelas para a produção de textos complementares;
- Interpretar informações contidas em um texto para a produção de gráficos e/ou tabelas que traduzam o texto;
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e representá-los de diferentes formas (gráficos e tabelas), servindo-se do conhecimento geométrico.

## 2.12 Módulo: Ferramentas de Autoria para a Produção de Hipertexto na Educação

O objetivo deste módulo é estudar algumas ferramentas de autoria que possibilitem ao professor ser autor dos seus próprios materiais didáticos. O módulo contempla três etapas que propõem estudos e atividades para serem desenvolvidas durante seis semanas. A carga de trabalho estimada é de dez horas em cada uma das etapas:



Ao iniciar cada etapa, o cursista encontrará uma cidade virtual na qual existem prédios que devem ser visitados e, num processo virtual, deve ir percorrendo os caminhos e clicando sobre as orientações postadas. Nessa cidade, as instituições que se fazem presentes são:

**Escola**- onde encontrará as orientações para as atividades de cada etapa.

**Biblioteca**- fornece tutoriais preparados para apoiar o processo de aprendizagem.

**Shopping**- disponibiliza *links* para *sites* onde você pode efetuar *downloads* e obter informações.

**Salão de jogos**- contém jogos educacionais relativos ao tema em estudo em cada etapa.

**Cinema**- exibe os vídeos sugeridos para serem vistos em cada etapa.

**Café**- há orientação para as atividades de comunicação com a turma, que devem ser realizadas usando as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem.

## 2.13 Módulo Texto e Hipertexto na Educação

Este Módulo aborda a relação entre a língua falada e a língua escrita e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa. Sua duração prevista é 30 horas.

### Conceituação e caracterização

TERMO	CONCEITO
 Hipertexto	Escritura não sequencial de um texto que permite ao leitor fazer escolhas e ler em uma tela interativa; uma série de blocos de texto conectados entre si por elos ou nós que formam diferentes itinerários para o usuário (LÉVY, 1993).
Ciberespaço	Grande rede interconectada mundialmente, com um processo de comunicação "universal", possibilitando a "todos" navegarem na grande "rede", num modelo interativo, consolidando a ideia de "aldeia global"; o ciberespaço que dissemina uma nova cultura pelo globo: a <u>cibercultura</u> (LÉVY, 1999).
Cibercultura	São agenciamentos sociais em comunidades no espaço eletrônico virtual que ampliam e popularizam o uso, aproximação e conexão da <i>Internet</i> e demais tecnologias de comunicação. (PALACIOS & LEMOS 2001 – LÉVY, 1999)
Interface	"... <i>superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes</i> " (LÉVY, 1993, 1999)

Interatividade	É uma comunicação bidirecional, não apenas quantitativa, de velocidade de resposta do computador, mas a comunicação contextualizada, aquilo que ocorre entre os interagentes. (PRIMO & CASSOL, 2006).
Hipermídia	É uma extensão do hipertexto, incluindo além de textos comuns, sons, imagens, animações e vídeos, de forma interativa e com apenas um clicar (mouse/teclado), o computador responde o desejado (BUGAY, 2000).
Hipermídia Adaptativa (HA)	Estudo e desenvolvimento de sistemas, arquiteturas, métodos e técnicas que promovem a interação entre documentos, programas, necessidades e desejos dos usuários (PALAZZO, 2000).
Acessibilidade ilimitada	A acessibilidade na <i>web</i> se caracteriza pela flexibilidade da informação em que os usuários em diferentes ambientes e situações, através de diferentes equipamentos e navegadores, conseguem acessar as informações (GODINHO, 1999).
Usabilidade	O termo Usabilidade é definido, pela norma ISO 9241, como sendo a capacidade que apresenta um sistema interativo de ser operado de maneira eficaz, eficiente e agradável. Este descreve a qualidade da interação dos usuários com uma determinada interface (BEVEN, 1998).

Falar em hipertexto, hipermídia, cibercultura, interface, requer bases conceituais que possibilitem delimitar e intercambiar o favorecimento do aprender a aprender por meio do conhecer, do viver juntos, do fazer e do ser (DELORS, 2000), favorecer o conhecimento e o processo de uma educação democrática, como via de mão dupla para a busca do conhecimento e assim inserir-se e/ou aperfeiçoar-se, para enfrentar a “sociedade do conhecimento” como afirma Morin (2000, p.31): “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (MÓDULO MATERIAL IMPRESSO).

### **Utilização Multimídia**

O foco para a utilização da multimídia é a seleção prévia e cautelar do que será utilizado, estabelecendo objetivos e critérios para atender eficazmente ao estudante, por entender-se que a interação entre homem e mídia deve ser, consistentemente, de forma fácil, simples e compreensível para o público a que se destina. Desta forma, é necessário delimitar e diferenciar o público-alvo, determinar os objetivos e as metas a serem seguidas para a utilização do produto além de planejar a logística da utilização.

## **Utilização de um Projeto Visual**

Um projeto de ensino-aprendizagem num projeto multimídia deverá observar a interface com a qual o usuário irá ter contato, ou seja, irá interagir. É neste espaço que ocorre a união da arte, animação, ilustração e texto, de maneira que possa efetivamente ocorrer uma comunicação da mensagem entre os usuários.

O projeto virtual deve atender a alguns pré-requisitos:

1. Limitar o número de temas a serem tratados;
2. Identificar o estilo, o ritmo, o tempo de duração da apresentação, como será feita a navegação;
3. Observar os estilos adequados para os conteúdos: desenho livre, tradicional, alta tecnologia, técnico, natural, floreado, pastel, pintura a óleo, lápis de cor, aquarela;
4. O usuário deve sempre saber onde está, como chegou ali e como proceder para ir de um lugar a outro. Os menus podem ajudar visualmente nessa navegação, por isso o professor deverá ter conhecimento prévio do que estará utilizando em sala de aula.
5. É importante ressaltar que os motivos musicais – fonte, estilo de fundo e recursos sonoros – precisam transmitir impacto emocional e auxiliar a comunicação. E, para que a atividade pedagógica seja eficiente e eficaz, é necessário levar em consideração os requisitos para a utilização de multimídia, porque estas recomendações são básicas, têm como objetivo garantir a qualidade do projeto multimídia.

## **Atividade de aprendizagem**

Como atividade, é solicitado ao cursista que acesse o Portal “Turma da Mônica”, cujo link é <http://www.monica.com.br>, e:

- Mediante os itens básicos conceituados anteriormente elabore um mapa conceitual destes termos: texto, som, gráfico, vídeo digital, hipertexto, animação.
- Faça uma análise dos requisitos e verificações expostos no Quadro 2 do Portal “Turma da Mônica”.

Após cada atividade concluída, o cursista deve postar o seu conteúdo no ambiente específico E-proinfo e, se ocorrer alguma dificuldade na elaboração da atividade, a orientação é que recorra ao tutor responsável.

## 2.14 Recursos de Áudio na Web

### Objetivo Geral

- Apontar possibilidades de publicação de áudio na *web*, voltadas para a educomunicação.

### Objetivos Específicos

- Conhecer a mídia radiofônica para a sua aplicação na mídia *internet*.
- Viabilizar o acesso a mais uma ferramenta interativa da *web*.
- Levar ao conhecimento de professores o uso e a aplicação de *softwares* livres.
- Avaliar o uso de *podcast* como ferramenta para a educomunicação.

### Tópicos do Módulo

- Como fazer rádio: explanação das funções e etapas necessárias para se fazer e colocar um programa de rádio no ar.
- Arquivo e pesquisa: importância de publicação e armazenamento dos programas produzidos.
- Arquivos em MP3: o que é e como usar.
- Digitalizando o som: como transformar áudio de fitas cassete e de vídeo em som digital, usando entrada auxiliar da placa de som e *software* específico.
- Edição de som: técnica necessária para finalizar o trabalho elaborado na gravação de cada programa radiofônico.
- Publicação na *web*: a rádio personalizada no ambiente virtual.
- *Player*: ferramentas de qualidade do som.
- *Streaming*: transmissão de rádio e TV ao vivo pela *internet*
- *Podcast*: vantagens e limitações da nova ferramenta da *web*.

### Atividades

Ao finalizar esta etapa, o/a cursista é desafiado/a a pôr em prática todo o conhecimento trabalhado neste módulo. O objetivo é de que, com as ferramentas que lhe foram apresentadas, cada participante produza seu próprio programa de rádio, o que significa elaborar, gravar e publicar.

Aprender a utilizar o rádio como elemento integrado ao cotidiano escolar, e a outras mídias, é o nosso propósito. Pretendemos oferecer uma reflexão e uma abordagem didático-pedagógica, em detalhes, sobre as diversas etapas e formas de utilização dessa ferramenta(MÓDULO INTERMEDIÁRIO RECURSOS DE ÁUDIO NA WEB).

Concluo a apresentação do Programa de formação continuada Mídias na Educação, descrevi sua organização, reduzidamente, onde os módulos estão divididos em três grupos: básico, intermediário e avançado. No primeiro, são oferecidos quatro módulos que tratam dos aspectos conceituais básicos para a compreensão do papel do rádio na educação, ilustrados por experiências ocorridas na escola ou na comunidade.

Os módulos do grupo intermediário, em número de cinco, procuram aprofundar alguns aspectos da questão da linguagem radiofônica, auxiliando o professor no processo de utilização do rádio como meio de expressão e de reflexão sobre sua função social

O objetivo proposto, ao finalizar a etapa Intermediária do Curso, é de que os/as participantes tenham condições e estejam aptos a desenvolver projetos de criação de rádios nas escolas, a fim de que tenham conforme o slogan: “vez e voz nesse espaço democrático que é a rede mundial de computadores” (MÓDULO INTERMEDIÁRIO, RECURSOS DE ÁUDIO NA WEB –RESUMO).

### III ANÁLISE DO DISCURSO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

#### 3.1 Percorrer e Tecer o Caminho

O objeto desta pesquisa nasceu de um sentimento de dúvida, que instigou a busca por respostas a uma pergunta com base no rigor científico. Apoiar-se, ainda, numa experiência pessoal de muitos anos de atividade docente. Uma investigação que, ao esquadrihar um Programa destinado a formar professores/as para utilizar as mídias na educação, tece um caminho de análise, nem sempre aparente, cujo propósito é sinalizar limites e possibilidades de formação organizada em um novo formato, *online*, para o campo educacional.

A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta (SOUSA, 2009, p. 12).

Optei por transcrever excertos do discurso do Programa Mídias na Educação para estabelecer uma interlocução com teóricos que discutem cultura, formação de professores/as e, especificamente, a inserção das tecnologias e seus aparatos midiáticos no espaço escolar. Os modos de pensar e as análises e reflexões de um conjunto de renomados pesquisadores e pesquisadoras desse campo fornecem as ferramentas conceituais com as quais fui compondo as abordagens e possibilidades de análises.

Com o aporte teórico dos EC, examinei como as temáticas associadas à educação escolar são, usualmente, representadas em diversas vertentes no próprio programa escolar, nos textos, filmes, revistas, documentários, nos programas educativos elaborados por empresas e em programas governamentais, objeto desta investigação. Nesta perspectiva teórica, a prática docente aproxima o mundo da vida, sem que isso signifique menosprezo à teoria norteadora (VEIGA-NETO; WORTYMAN, 2001).

Há, atualmente, uma expressiva produção nesse campo teórico, mesmo que as produções, por vezes, estejam voltadas apenas à escola, elas têm efeitos muito mais profundos e marcantes sobre as atividades pedagógicas e as identidades dos sujeitos que as compõem. Acredito que a possibilidade de inserção do contexto da vida na formação dos professores e professoras pode ser uma importante reivindicação.

O modelo de inserção das tecnologias e seus aparatos midiáticos no espaço escolar, certamente, precisam vir acompanhados por uma gama de políticas inclusivas nessa área, como é o caso do Programa analisado, que teve sua gênese advinda do Programa Nacional de Informatização (PROINFO) tanto na questão estrutural quanto pedagógica. Canclini (2008a) reivindica para a universidade uma postura de auxílio aos/as professores/as e aos alunos/as para a utilização das mídias no aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. O sentido dessa formação é de renúncia a toda espécie de formação-treinamento, que não tem uma base crítica e pedagógica, tendendo a forjar peritos disciplinados. Para ele, a educação cedeu sua autonomia ao diminuir importância à escola pública e laica com o crescimento do ensino privado que, frequentemente, “[...] subordina o processo educacional às aptidões de mercado e se preocupa mais em capacitar tecnicamente do que formar para aptidões culturais. Em vez de formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento, treina peritos disciplinados” (CANCLINI, 2008a, p. 23). Ele expressa que a escola reduz sua influência com a efervescência da mídia de massas e da comunicação digital e eletrônica, que multiplicou os espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural.

Mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de aprendizado. Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que o conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta (CANCLINI, 2008a, p. 24).

Espera-se que escolas e universidades versadas em tecnologias e seus aparatos midiáticos ajudem a discernir o valor da informação e do espetáculo, passando da conectividade indistinta ao pensamento crítico.

Ao iniciar a análise dessa modalidade formativa por meio do Programa Mídias, recorro à abordagem alternativa de Thompson (2009) para o estudo da cultura. Em sua concepção, a ênfase se dá no caráter simbólico dos fenômenos culturais, lembrando que tais fenômenos sempre estão inseridos em contextos sociais estruturados.

Compreender as metamorfoses da noção de cultura, na atual sociedade, requer a percepção de que esses fenômenos culturais estão sempre inseridos em contextos e processos sócio-históricos, que podem estar caracterizados por relações assimétricas de poder, por acesso a diferentes recursos e oportunidades e por mecanismos

institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas. Essa análise, portanto, implica a elucidação destes contextos, não esquecendo que a nossa sociedade é regida por relações econômicas e políticas, uma espécie de armadura social.

Enquanto formas simbólicas, os fenômenos culturais são significativos, assim para os atores quanto para os analistas, são fenômenos rotineiramente interpretados pelos atores no curso de suas vidas diárias e que requerem a interpretação pelos analistas que buscam compreender as características significativas da vida social (THOMPSON, 2009, p. 181).

Em relação ao Programa analisado, observo que a diferença, nominada pelo autor como uma relação assimétrica de poder, está presente em sua orientação. A mensagem contida em seu íterim é uma expressão de um sujeito (os) para outro sujeito, os/as professores/as. Nesse caso, as formas simbólicas são produzidas e empregadas com um objetivo, propósito ou tenciona algo. Assim, tende a se afastar de uma situação prática, do conhecimento tácito dos/as professores/as, por exemplo, que não obstante é também social, por ser compartilhado com mais pessoas.

Na implantação de tecnologias o **primeiro passo é garantir o acesso**. Que as tecnologias cheguem à escola, que estejam fisicamente presentes ou que professores alunos e comunidade possam estar conectados. Mesmo ainda distantes do ideal temos avançado bastante nos últimos anos na informatização das escolas. Mas a demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas, por novos programas é incessante e isso deixa também amedrontado o gestor, porque não sabe se o investimento vale a pena diante da rapidez com que surgem novas soluções ou atualizações tecnológicas. Neste campo não convém ir na última moda (a última versão sempre é a mais cara e uma semelhante, um mínimo inferior, costuma custar muito menos) nem esperar muito, porque já estamos atrasados nos processos de informatização escolar

O segundo passo na **gestão tecnológica** é o domínio técnico. É a capacitação para saber usar, é a destreza que se adquire com a prática. Se o professor só toca no computador uma vez por semana demorará muito mais para dominá-lo que se tivesse um computador sempre a disposição dele.

O terceiro passo é o do **domínio pedagógico e gerencial**. O que podemos fazer com essas tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem, para que alunos professores e pais acessem mais facilmente as informações pertinentes. Nesta etapa costumamos utilizar as tecnologias como facilitação do que já fazíamos antes. Por exemplo: se fazíamos a ficha de cada aluno manualmente, agora adquirimos um programa que automatiza o registro desse aluno e o acesso a essas informações a qualquer momento. É um avanço, mas ainda estamos fazendo as mesmas coisas que antes, só de uma forma mais fácil.

O quarto passo é o das **soluções inovadoras** que seriam impossíveis sem essas novas tecnologias. No exemplo anterior, com a Internet, podemos não só facilitar o registro do aluno, mas o acesso remoto, o acesso do pai às notas dos alunos, a comunicação de alunos de várias escolas do mundo inteiro, a integração telemática dos pais e da comunidade na escola ou da escola em várias comunidades. A integração da gestão administrativa e pedagógica se faz de forma muito mais ampla com os computadores conectados em redes (SEED/MEC/MÍDIAS NA EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA).

Entendo que a formação continuada de professores/as na modalidade *online*, proposta no Programa pesquisado, coexista fundamentalmente com a necessária reorganização dos tempos e espaços escolares na escola contemporânea. Sarlo (2006) expressa que, diante da atual organização da educação mediada pela tecnologia, não existem soluções pedagógicas independentes das sociais e políticas. É fundamental reconhecer que o uso das mídias tem alcance até certo ponto, porque os/as espectadores/as, professores/as e alunos/as precisam tornar-se leitores críticos para contribuir com a mudança.

Para Orofino (2005, p. 25), é preciso descortinar a imensa gama de desafios que compõem a escola atual e o uso das tecnologias de informação e comunicação. “Ao tratarmos da educação escolar não podemos deixar de lado a permanente reflexão crítica sobre o seu sentido social e necessariamente histórico” (OROFINO, 2005, p. 27). É preciso, então, acrescenta o autor, “[...] levar em conta o espaço central que a mídia ocupa juntamente com outras dimensões estruturais na constituição mesma das relações sociais que tecem no mundo contemporâneo” (p. 28).

A mídia pode ser um artefato pedagógico com potencial para ampliar as possibilidades de formar sujeitos críticos. O Programa de Mídias na Educação para formar professores/as pode aproximar pessoas e conhecimentos de diversas áreas. Esta possibilidade ocorre à medida que, ao aproximar as fronteiras culturais e disciplinares, discutindo e valorizando as experiências dos diferentes sujeitos, constrói-se um diálogo que tende a aproximar os conteúdos escolares e os conteúdos midiáticos também.

Apregoam Veiga-Neto e Wortmann (2001, p. 116) que

[...] qualquer política educacional e qualquer programa pedagógico que tenham por objetivo formar minimamente sujeitos críticos, capazes de compreender as relações entre a ciência e a vida humana e nelas intervir, terá que incluir em suas agendas os aportes que o campo dos estudos culturais tem propiciado.

A defesa acima não significa simplesmente adotar um novo discurso por justaposição de novos saberes que estão sendo produzidos nesse novo campo. Trata-se de trazer, para o espaço educacional, o ensino em ciências para um patamar muito mais amplo do que aquele que hoje se encontra ressignificando a educação em ciência, tirando-a do reducionismo e ampliando-a.

Os professores podem ajudar o aluno incentivando-o "a saber" perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas, ou aulas todas acabadas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas concretas para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua (SEED/MEC/MÍDIAS NA EDUCAÇÃO/TECNOLOGIAS NA GESTÃO DA PESQUISA).

A análise desse Programa formativo priorizado na pesquisa tem a perspectiva de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem e com a possibilidade de que os/as professores/as possam avaliar se o curso que pretendem participar contribui para sua prática. Essa proposta implica uma atuação que supera a mera atuação simplesmente como um novo arsenal técnico, atingindo uma análise reflexiva e crítica do material disponível, bem como de sua utilização pedagógica.

Assim, os/as professores/as inseridos em uma formação que aborda questões como o estudo do consumo, por exemplo, poderiam pautar e avaliar essas políticas culturais no espaço da escola e fora dela. Ao problematizarem os princípios que organizam e orientam a hegemonia da mídia em relação do apelo ao consumo, eles evidenciariam porque alguns bens simbólicos são legitimados em detrimento de outros/as e como os/as jovens e mesmo as crianças são envolvidos/as em sua apropriação.

Entende Canclini (2008b) que é possível pensar em uma política democrática quando contribui para construir espaços tanto para reconhecer quanto para desenvolver e suscitar reflexões coletivas e críticas. Ele postula que talvez o tema central a ser discutido atualmente seja a construção de sociedades que partilhem projetos democráticos para todos/as, sem, entretanto, igualar a todos/as como uma espécie de homogeneização. Os/as professores/as em seus contextos de vida e de trabalho são diferentes, portanto, essa diversidade concebida em sua diferença contribui para uma

efetiva prática baseada na construção da solidariedade. A disposição para desvelar os conflitos e desnaturalizar as mídias e seus impactos na vida exige uma formação imbricada na análise das novas práticas comunicativas. Entender que essas ferramentas não fazem mudanças estruturais ou conjunturais sozinhas, pelo contrário, sua crítica convida a união de esforços sociais e pedagógicos para uma boa formação de professores/as.

Os blogs, flogs (fotologs ou videologs) são utilizados mais pelos alunos do que pelos professores, principalmente, como espaço de divulgação pessoal, de mostrar a identidade, onde se misturam narcisismo e exibicionismo (em diversos graus). Atualmente, há um uso crescente dos blogs por professores dos vários níveis de ensino, incluindo o universitário.

Os blogs permitem a atualização constante da informação pelo professor e pelos alunos, favorecem a construção de projetos e pesquisas individuais e em grupo. Com a crescente utilização de imagens, sons e vídeos, os flogs têm tudo para explodir na educação e integrarem-se com outras ferramentas tecnológicas de gestão pedagógica. As grandes plataformas de educação à distância ainda não descobriram e incorporaram o potencial dos blogs e flog (SEED/MEC/MÍDIAS NA EDUCAÇÃO/TECNOLOGIAS NA ORGANIZAÇÃO E NA MUDANÇA).

Esses excertos extraídos do texto do programa são importantes, para esta análise, pois trata do necessário posicionamento dos/as professores/as, cuja tarefa precisa ser a discussão crítica diante dessa gama de novos meios de comunicação. É preciso ter cuidado com o excesso de informações disponíveis digitalmente, existe muita ambivalência nas mesmas. É importante o papel do/a professor/a como mediador de conhecimento diante da exposição dos educandos/as aos aparatos midiáticos. Esclarecer que as tecnologias e suas possibilidades de interação são indiscutíveis e tem auxiliado a democratização das relações por exemplo. Entretanto, é necessário tecer uma discussão crítica dessas modalidades interativas, e isso é função do/a professor/a, como responsável pelo ensino com conseqüente aprendizagem.

A forma com que as tecnologias e suas mídias se desenvolveram foi objetivamente como aparato bélico, e contribuiu para que esse ambiente, no início, tivesse sido legado às sociedades com um impacto pessimista. As mídias, desse modo, foram e são vistas como mecanismos de controle social, cada vez mais articuladas e sofisticadas. Valendo-se desse instrumento, os grupos detentores do poder mantêm a hegemonia. As propagandas veiculadas e difundidas têm como objetivo criar e exercer

uma necessidade de consumo dos grupos dominados. Thompson (2009, p.11) ilustra esse pensamento ao explicitar que “a ideologia foi entendida como uma espécie de cimento social e os meios de comunicação de massa foram vistos como um mecanismo eficaz para espalhar o cimento”.

Consequentemente, ao mesmo tempo que as mídias são compreendidas como cooptadoras, seu desenvolvimento fez criar novas formas de interação no que diz respeito ao espaço e ao tempo, comuns no mundo moderno. Para Thompson (2009, p. 119) “o desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de ação e interação e novos tipos de relacionamentos sociais, formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana”. O uso dos meios de comunicação tem proporcionado novas formas de interação que se dissociam do ambiente físico, possibilitando de tal forma o diálogo com outras pessoas mesmo não partilhando do mesmo ambiente e espaço. Penso que esta é a grande mudança, um novo olhar para o tempo.

O estudo das mídias, na perspectiva adotada nesta investigação, tem como dimensão contribuir para a possibilidade de crítica pelos/as professores/as quanto ao seu uso no campo da escola. Este pode ser um ponto de partida para a formação de professores/as, analisar programas de formação que vislumbrem a experiência real de vida de seus participantes. A formação não é algo que se dá de modo exterior ao sujeito, exige reflexão necessária sob sua finalidade educativa. É nesse viés que teci esta investigação.

É necessário considerar a trajetória que forma o/a professor/a no sentido de, conjuntamente, reelaborar criticamente a vivência, a experiência em seu contexto de vida. Larrosa (2004) assevera que a vivência de uma experiência significa apropriação, reflexão e a possibilidade de narrativa acerca dela, a qual tende a deixar marcas em nós mesmos e nos caminhos trilhados. É preciso marcar essa mudança, ressignificar os tempos de aprendizagem na formação com base nas experiências, a fim de que possa repercutir na ação escolar. Se não deixar marcas, é porque não contribuiu com a reflexão sobre a prática.

Nesta investigação, argumento sobre as mídias na educação escolar, analiso o discurso de um programa de formação instituído para este fim, e seu contributo para formar professores/as para seu uso na escola. Esse debate sobre a utilização das mídias no espaço escolar é cada vez mais urgente e absolutamente necessário.

A inserção das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, inicialmente, provocou um temor dos/as professores/as de serem substituídos por máquinas. E as escolas têm dificuldade de implementar o acesso às ferramentas tecnológicas, mais do que nunca, toda essa mudança conclama a participação efetiva dos/as docentes para apreender este conhecimento e transformá-lo. Para Orozco Gómez (2006, p.97), “[...] insistem teimosamente em continuar com uma visão reducionista que só repara no aspecto instrumental tanto de mídias quanto de tecnologias”. Concordo com ele quando reflete sobre a necessidade de, para além de simples compras de equipamentos, como fizeram os governos brasileiros e portugueses até hoje, ser urgente não só debater como repensar as finalidades da educação e do acesso às mídias na atual conjuntura social.

É urgente estabelecer uma política de formação em que as discussões sejam sobre a natureza da educação no mundo em plena e veloz mudança. A cultura da mídia faz parte não só do trabalho escolar e das pesquisas em educação, mas está impregnada na cultura juvenil.

### **3.2 A Cultura na perspectiva dos Estudos Culturais**

Delineados os contornos desta investigação, é imperativo esclarecer o aporte teórico-metodológico e enunciar as fronteiras em que se situa esta pesquisa em educação nos limites dos estudos da comunicação e da cultura. Este estudo ainda vincula-se intrinsecamente a teoria social crítica, que Williams (2007) denomina de materialismo cultural.

Em relação à cultura, Williams (2007) expressa que seu sentido é difundido como arte, literatura, música, pintura, escultura e cinema. A complexidade do termo para ele indica posições intelectuais distintas quanto obscurecimento ou ainda a utilização do termo como justaposição. Entretanto expressa que essa complexidade não está afinal na palavra, mas nos problemas que essas variações do uso indicam de forma mais significativa.

Na era da banalização e da superficialidade da sociedade, é importante retomar o legado deixado pelos estudiosos da cultura que problematizaram as noções entre a arte, alta cultura e arte e entretenimento popular.

Como um processo produtivo, material e social e das práticas específicas, as artes, como usos sociais de meios materiais de produção, da linguagem como consciência prática às tecnologias específicas da escrita e de formas de escrita, passando pelos sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação (WILLIAMS, 2007, p. 17-18).

O autor em destaque entende a cultura no sentido amplo e não se limita a uma prática trivial. A palavra cultura, derivada do latim, tem uma ampla gama de significados, tais como cultivar, proteger. Desde sua gênese, o sentido de cultivo e cuidado está presente em todos os seus usos. Cultura se refere sempre a processo, cuidado com algo, basicamente com as colheitas ou com animais. Entretanto o sentido mais difundido se aproxima das artes, da música, do teatro e do cinema. Ocorreu uma espécie de refinamento da ideia de uma cultura supostamente superior, estendida às elites, e de outra cultura como a arte e o entretenimento, entendida como subcultura, que se destina às classes populares.

Williams (2007), Thompson (2009) e Martín-Barbero (2009) expressam que a ideia de cultura deve perpassar a cultura do povo. Martín-Barbero (2009, p. 111), por exemplo, esclarece que “há bem pouco tempo o popular era considerado o contrário de culto, que seria automaticamente descartado de tudo aquilo que cheirasse a cultura”. Os autores acima citados passaram parte de suas vidas dedicando-se a pesquisas para compreender o modo de articulação entre o popular e a diversidade de dimensões e níveis onde opera a mudança cultural.

Esses estudiosos da cultura reconstruíram o conceito, argumentando sobre a necessidade de entender a existência e emergência de uma cultura comum, democrática. Essa cultura, diferentemente da realidade, teria para os pesquisadores seu eixo na classe trabalhadora, com a consequente elaboração de um modelo para dar conta da expressão complexa dos processos culturais contemporâneos. “No que respeita à emergência do popular como cultura, o mais notável do trabalho de Williams é a forma como capta a articulação das práticas” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 117). A articulação da prática e de seus contextos é a base conceitual dos atuais estudos que trazem em seu bojo o nascimento das relações entre a prática e a educação dos trabalhadores.

Os pesquisadores da cultura reagiram contra o elitismo das formas mais antigas do estudo literário e se comprometeram com o estudo da cultura popular ou operária. O sentido dos estudos culturais cresceu como uma sociologia, etnografia ou semiologia do consumo dos meios de comunicação de massa. Trata-se, então, da emergência de

evidenciar estudos em torno de um ideário de cultura que não tivesse por base o discurso canônico. A proposição de uma cultura que se apresenta como uma crítica e uma alternativa à cultura dividida e fragmentada existente.

Uma concepção baseada não no princípio burguês de cultura, em que as relações sociais são radicadas na supremacia do indivíduo, mas no princípio alternativo da solidariedade, que Williams (2007) identifica com a classe trabalhadora. Seu pensamento é de apropriação coletiva da herança comum que está retida nas mãos de poucos, por meio de acesso e abertura aos meios de produção cultural. E, nesse caso, as tecnologias de informação e comunicação, por meio de seus dispositivos midiáticos, respaldam essa apropriação. A complexidade, para o autor, não está na palavra, mas nos problemas que as variações do seu uso indicam de forma significativa.

Tal concepção de cultura contribui para revelar projetos acadêmicos interconectados aos projetos políticos educacionais. Um espaço construído que pode promover reflexões em torno das questões culturais.

Frente à forte hegemonia disciplinar que caracteriza a maioria das universidades latino americanas, e as brechas cada vez mais evidentes (diferente dos anos 60 e 70) entre os intelectuais que trabalham dentro delas e dos intelectuais provenientes dos movimentos sociais e comunidades. Como e aonde situar-nos? Como e onde dedicarmos à tarefa coletiva (distinta da individual) de aprender e pensar. E de aprender a pensar, crítica e globalmente, não por pensar em si, sim pela necessidade de atuar? A práxis que nos ensinou o pedagogo brasileiro Paulo Freire (WALSH, 2003, p. 25, tradução minha).

O momento atual exige uma posição assumida notadamente a favor de uma ampla discussão acerca da cultura, bem como do campo da formação de professores/as, ou como refere Walsh (2003), a necessidade de pensar de maneira coletiva e criticamente como se posicionar para a ação. Isso pode significar um giro da câmara, o uso das mídias a favor das classes populares, para que se assumam novas tarefas intelectuais frente ao capitalismo neoliberal que engendra como nunca esse campo.

Canclini (2007) defende que é preciso conhecer as diferentes culturas, tanto do oriente quanto dos índios por exemplo. Isso pode ser uma prática de utilizar as mídias na educação para promover uma nova forma de conceber as diferenças e de respeitá-las. Essa prática, em sintonia com uma nova concepção de cultura, de escola e de educação, permeada pela tecnologia que tem como primazia ouvir os/as diferentes em suas diferenças culturais, possibilita o se fazer ouvir

### 3.3 Formação de Professores/as brasileiros/as – EaD e as Mídias

Nesta investigação, busquei apreender, o enunciado desse Programa de formação de professores/as para o uso das mídias em sua estreiteza e singularidade e ainda estabelecer correlações com outros enunciados no campo da formação docente. A caminhada confirma a percepção de que nenhum evento é neutro, e está intrinsecamente relacionado ao contexto, especificamente ao tratar da formação docente.

Em se tratando da pesquisa, Foucault (2005) alerta para que suspendamos as formas imediatas de continuidade, por exigir inserção profunda nesse campo, evitando pré-julgamento, atentando sobre o material que é preciso desvelar, que é o próprio contexto. Uma tentativa de compreensão que supere os enunciados, os discursos e a intenção dos sujeitos falantes. Trata-se, de acordo com Foucault (2005, p. 56) de “[...] reconstituir um novo discurso, de voltar à palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior da voz que se ouve, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, por vezes, as sacode”.

Documentos que vão dando luz às pesquisas, neste caso relativo às práticas professorais, por exemplo, quando analisados, com base em estudos de Foucault (2005), propiciam o confronto com coisas ditas e coisas feitas, com fatos novos e surpreendentes, questionados naquilo que, até então, tinham de óbvio e mostrados por meio de saliências, reticências, descontinuidades e acasos históricos.

Uma investigação que faz com que participem mais efetivamente da produção de saberes pode proporcionar questionamentos da história contemporânea especificamente no campo da educação. A ideia de uma pesquisa viva, não mais um ato inócuo, em que o pesquisador não se envolve com a história e com o contexto a ser pesquisado. No caso da pesquisa ora apresentada, o objeto de estudo são os documentos inerentes ao programa de formação para o uso das mídias. Uma leitura sobre o contexto em que tal documento foi concebido e com quais finalidades. Ler a contrapelo o que está escrito é uma possibilidade de contribuir com os estudos no campo da educação aliados às mídias e seu uso no espaço educativo.

No Programa Mídias em relação aos objetivos específicos do módulo inicial a ênfase se dá ao diagnóstico das tecnologias existentes nas escolas dos/as professores/as cursistas. Orienta para que os/as professores/as em formação façam uma pesquisa sobre os aparatos tecnológicos disponíveis em suas escolas de origem. No texto lê-se: “Tecnologias são meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos

aprendam” (Módulo Introdutório). Percebo a ênfase ao aspecto instrumental, nesse módulo importa que os/as cursistas verifiquem a quantidade de ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, sem maior densidade teórica acerca do que seja tecnologia. Quanto ao termo tecnologia, faço um contorno por Paraskeva (2008), ao destacar que, se a tecnologia for entendida puramente como uma máquina ou a produção de uma abordagem revolucionária, assim se dá o seu contributo tecnológico. Mas se ao contrário concebemos a tecnologia educacional como possibilidade real de que os seres humanos continuem a criar e inventar de maneira eficaz, ali se dá o verdadeiro campo da educação e da tecnologia, como força motriz contributiva à mudança.

Para ele, o ideário da inserção das tecnologias no contexto educativo está muito aproximado e transdimensionalizado das teorias da aprendizagem da década de 1960 e, particularmente, aproximado à teoria de aprendizagem de cunho behaviorista. Se o objetivo da educação, todavia, é contribuir com a produção de um pensamento que abstraí para além das aparências superficiais, que se concentra na resolução de problemas e em prospectar avanços a fim de minimizar os sofrimentos humanos, implica a escolha de teorias que superem pressupostos tão limitantes como os behavioristas.

Especialmente ao tratar do Programa brasileiro de inserção de professores/as para o uso das mídias em sala de aula, o que se verifica como um fio condutor do processo é uma abordagem alinhada a um pensamento racionalista instrumental<sup>7</sup>. Tal orientação transmite uma mensagem inadequada aos/as professores/as, baseada numa sequência de atividades e modelos a serem seguidos, linearizando o conhecimento, os/as quais devem respeitar objetivos e competências específicas.

Há uma preponderância da orientação, associada a técnicas de controle e comportamento, como, por exemplo, quando se exige dos/as professores/as cursistas que sigam o modelo e, isso ocorre praticamente durante todo o momento da formação e, mais que isso, sem possibilidade de interlocução. A maioria das orientações desse Programa relativas à utilização do aparato midiático no espaço escolar se dá sobremaneira como prática de controle, por causa da formatação que vem pronta e muito arraigada aos moldes técnicos, configurado no próprio *hardware*. Ainda que, inúmeras vezes no decorrer dos módulos, a mensagem veiculada, em nível discursivo,

---

<sup>7</sup> Os problemas educacionais reduzem-se a problemas técnicos. Questões relativas a fins ou objetivos são subservientes às questões relativas a meios ou técnicas. (KINCHELOE, 2008, p. 48-49).

seja de uma proposta de ação para potencializar aos/as professores/as o desenvolvimento de práticas criativas em sala de aula.

No programa seguem orientações sobre como postar as atividades solicitadas já que, essa linguagem tecnológica não é de fácil entendimento dos professores.

Atividade 1 - Socialização sobre o uso de tecnologia; são apresentadas experiências com o uso da tecnologia especificamente no campo educacional.

Atividade 2 – Debate Virtual, para acontecer essa interlocução entre os professores é preciso utilizar o ambiente virtual e postar as análises e proposições a que eles chegaram, após a caminhada pelo módulo. Pode-se acessar o tutor para maiores esclarecimentos.

Atividade 3- Análise sobre sugestão de aula, nesse momento são sugeridas metodologias para implementação nas aulas e ainda os participantes contribuem com suas experiências em sala de aula.

Na etapa Gestão de tecnologia na escola, estão elencadas as etapas pelas quais a discussão sobre a inserção das TIC deve acontecer que seguem copiadas e coladas como apresentação (Módulo Introdutório).

Essas tarefas devem ser disponibilizadas *online* e caso o/a professor/as cursista tenha dificuldade em cumpri-las deverá contatar o tutor do módulo. Essa linguagem tecnológica não é de fácil acesso aos/as professores/as, portanto, além da apreensão desse aparato midiático é preciso compreender essa cultura a fim de demarcar esse espaço como plenamente pedagógico.

Sob esta análise, entendo que o Programa encontra-se circunscrito a práticas da racionalidade instrumental, inseridas no berço das práticas educacionais a partir do século XIX, em consonância com as mudanças que ocorreram no processo industrial, numa lógica a partir dos estudos de Taylor.

“Um diretor, um coordenador tem nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas”(Módulo Introdutório: etapa 1 Gestão). Esse pensamento traduz o ideário que norteia esse Programa de formação, ao alinhar a gestão da escola a um ato gerencial. Com isso ao pautar-se em princípios que potencializam uma maior produção e, conseqüentemente, maior lucratividade, transfere a lógica do mercado para o espaço da escola, seguindo sua

racionalidade. A racionalidade instrumental emerge quando a metodologia escolar encampa a melhoria da eficiência combinada à produtividade. No labor escolar, tal postura é ainda percebida efetivamente nas práticas associadas às avaliações sistêmicas intra e extra escola.

Nessa concepção, que desloca o discurso do mercado e o cola no campo da educação, a matéria prima seriam os alunos, no comércio que seria a educação, e o edifício escolar seria a própria fábrica, as expectativas da sociedade em relação à escola transformam-se, então, em um problema de mercado. Para Kincheloe (2008): “Quando a linguagem do comércio se tornou o léxico na escola, o domínio comercial das escolas estava concluído. A racionalidade instrumental havia entrado pela porta de trás aberta das escolas e impulsionara secretamente uma revolução silenciosa” ( p. 62).

Assim, em um sistema educacional que se utiliza de uma linguagem que é pertinente ao mercado e que partilha a de sua ideologia, as decisões, não é de se estranhar que sejam baseadas em noções que possam ser quantificáveis. Assim, ao entremear as leituras com a descrição e análise desse Programa, descortina-se a percepção que orienta a sua proposta.

Quanto à questão da formação de professores/as brasileiros/as, ocorreram algumas mudanças importantes no Ministério da Educação em relação a essa modalidade.

É de conhecimento público que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi estruturalmente reformulada, passando a atender e a viabilizar, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa articulação se deu junto às Instituições de Ensino Superior, mediante convênios estabelecidos entre as instâncias formadoras. Segundo o documento que aponta as políticas de formação e valorização do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2008), a CAPES terá como finalidade:

- I- fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II- articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;
- III- planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

- IV- elaborar programa de atuação setorial ou regional de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;
- V- acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
- VI- promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério;
- VII- manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos. ( p. 4-5).

No documento ministerial, está prescrita a urgência da elaboração de uma política contundente no âmbito da formação dos/as professores/as “[...] que propicie a valorização e profissionalização dos professores, superando a concepção de programas focalizados, que ainda vigora em grande parte das instâncias do Ministério” (BRASIL, 2008, p. 5). O próprio documento ministerial reconhece que a maioria das discussões e ações em torno da formação efetivadas são projetos estanques que não se articulam dentro do próprio órgão governamental. Ora, percebo que nem mesmo no âmbito do MEC essas ações estão fortalecidas, por evidenciar um trabalho fragmentado, não constituindo uma organicidade sobre o tema.

O pano de fundo dessa rearticulação e reafirmação de políticas, incumbindo a CAPES pela formação, é a preocupação com o atual panorama. Nos estudos elaborados pelo MEC, fica nítido que o Brasil não forma professores/as suficientes para atender à demanda das escolas públicas. Ou melhor, a profissão não tem sido atraente, e uma parcela significativa dos/as jovens que se formam, atualmente, não assumem a docência como profissão. Com isso, um grande número de formados nas licenciaturas não tem exercido a carreira, por não considerá-la interessante. O dismantelamento da profissão de professor/a foi sendo concretizado por meio de ações e normatizações de cunho neoliberais no campo da formação docente na década de 1990.

Esse panorama também se manifesta em relação às tecnologias, visto que as decisões políticas tomadas resultaram em uma expansão, prioritariamente, na aquisição de computadores, por exemplo, em detrimento da ampliação de vagas nas universidades públicas para a formação de novos professores/as. Por outro lado, a ausência de uma política clara de apoio à carreira docente, também relegada a um segundo plano. Nesta mesma esteira de proposições, expandiu-se consideravelmente o número de faculdades que ofertam, à distância, vários cursos de graduação.

O estudo desenvolvido pela Diretoria de Educação Básica –DEB/MEC –sobre a atual problemática denota preocupação com o estado da educação brasileira, intitulado esse evento como sendo um apagão do ensino médio. Tal denominação significa, textualmente, a falta de professores/as habilitados para algumas áreas específicas como, por exemplo, na área das ciências e matemática. Os dados constantes no estudo do DEB/MEC apontam para a urgência na efetivação de uma política contundente de formação, a fim de que seja sanado o que denominam como uma difícil situação.

Nesse caso, entre várias ações de enfrentamento do problema, o governo federal lança mão do aparato midiático, por meio de uma extensa programação de incentivo à formação de um contingente maior de novos/as professores/as. “A crônica falta de professores nas escolas de educação básica vem causando prejuízos que devem ser enfrentados com iniciativas de caráter conjuntural e emergencial, acompanhadas de iniciativas de políticas de médio e longo prazo” (BRASIL, 2008, p. 8)

Um dos objetivos principais a perseguir na atual conjuntura, delineado pelo governo, é atrair os/as jovens para o exercício do magistério. As propagandas veiculadas pela mídia televisiva revelam tais manifestações, conclamam a juventude a assumir a profissão de professor/a. Dentre as ações previstas pelo MEC para superação desse déficit na formação, está prevista a formação em serviço, ou continuada, sendo que o Programa analisado tem esse perfil, formar docentes para o uso das mídias.

Cada vez é mais importante que a escola se integre na comunidade local, que crie laços com pessoas e grupos significativos, que traga os pais para o colégio, que abra seus espaços para atividades de lazer e culturais, principalmente nos fins de semana e nas férias. E a página na Internet pode ser um espaço privilegiado de informação e de comunicação. Não basta só informar quais atividades existem, mas criar caminhos de comunicação, principalmente através de e-mail, listas de discussão, fóruns e chats (SEED/MEC/MÓDULO INTRODUTÓRIO/GESTÃO PEDAGÓGICA).

Vejo aí, muito bem demarcado, o discurso da flexibilização e da meritocracia, que é originário mais especificamente da empresa, mesmo que contraditoriamente também na escola. A ruptura com velhos paradigmas é o mote desse discurso que toma a tecnologia, mediante a inclusão de algumas ferramentas no espaço educativo, como uma panaceia. Neste Programa, a ênfase se dá na recontextualização do papel da escola diante das demandas da sociedade atual, bem como a reflexão sobre o que os/as participantes do Programa Mídias na Educação devam fazer acerca de uma pretensa mudança de atitudes e concepções para conviver nessa sociedade. Esse discurso não propicia a discussão sobre a realidade do ensino nas escolas públicas brasileiras com possibilidades de mudanças, pelo contrário, imprime certa resignação ao professorado, para que, atendendo à demanda de uma nova sociedade, seja o/a agente da mudança.

Sobre os novos paradigmas “[...] o que importa são as rupturas significativas, em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2006, p.123). No caso do Programa analisado, o desafio consiste em romper com a unidirecionalidade da mensagem, interrompendo esse tipo de comunicação que se faz transparente, trabalhar na contramão de um modelo de comunicação excessivamente determinista, lendo a contrapelo o que está escrito de maneira a parecer inalterado. Na teorização de Hall (2006), nenhum significado é fixo, existe uma lógica orientadora e que dá o sentido ideológico. Ao romper com esses paradigmas, podem ser obtidas novas possibilidades de contribuir com os estudos no campo da educação aliados às mídias e seu uso no espaço escolar, no sentido de desvendar o discurso vigente.

Para o autor, essas mudanças de perspectiva refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, como as apropriações dos desenvolvimentos e das verdadeiras transformações históricas do pensamento. Ele expressa a seriedade do trabalho intelectual, tratando-o como um assunto extremamente relevante:

Volto às distinções críticas entre o trabalho intelectual e o trabalho acadêmico: sobrepõem-se, tocam-se, nutrem-se um ao outro, fornecem os meios para se fazer um ao outro. Contudo não são a mesma coisa. Volto à dificuldade de instituir uma prática cultural e crítica genuína, que tenha como objetivo a produção de um tipo de trabalho político-intelectual orgânico, que não se tente inscrever-se numa metanarrativa englobante de conhecimentos acabados, dentro de instituições. Volto à teoria e à política, à política da teoria. Não a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico. Mas também como prática que

pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito. Acredito haver toda a diferença no mundo entre a compreensão da política do trabalho intelectual e a substituição da política pelo trabalho intelectual (HALL, 2006, p. 203-204).

Compreendo que a formação docente é permeada pela organicidade entre teoria e prática, como prática genuína e legítima. Neste sentido, a prática dos professores e professoras pode ser efetivada a partir da compreensão da política intelectual, não como mera tarefa, mas, ao contrário, como prática que é ação e intervenção. A recepção de um discurso, como esse do Programa analisado, não é algo transparente como se pensa que ocorre na outra ponta da cadeia comunicativa, porque esta não opera de forma unilinear. O controle e a conformidade são aconselháveis e podem se tornar possíveis por intermédio de tais orientações.

É pertinente a qualquer processo de formação a possibilidade de os/as professores/as assumirem seu papel como intelectuais públicos (GIROUX, 2003). Concordo que essa é a possibilidade de ensinar aos/às estudantes uma linguagem de crítica e de responsabilidade social. Uma linguagem que se recusa a tratar o conhecimento como algo a ser consumido passivamente, adotado simplesmente para ser testado, ou legitimado fora de um discurso normativo engajado. Essa crítica atravessa os limites disciplinares e conclama educadores/as, estudantes e trabalhadores/as culturais para assumirem o papel de críticos públicos. Isso exige uma ruptura crítica com o modo de pensar a educação e as próprias práticas de formação que ainda se dão em sua maioria, fragmentadas. Ao adentrar pela leitura do Programa Mídias na Educação, objeto desta pesquisa, é preciso enfrentar sua neutralidade primeira, que é o seu próprio contexto de uma formação à distância.

A educação a distância (EaD) não é um fenômeno novo no Brasil, segundo Riscal (2010), essa modalidade de ensino ganhou destaque entre os projetos políticos educacionais na década de 1990, quando se procurou racionalizar a expansão do acesso à educação. A adoção de um planejamento como estratégia para otimizar o sistema permitiu aumentar o número de vagas nas escolas devido à maior flexibilização que atendeu a diferentes necessidades que corresponderam a uma diversificação e racionalização nos tipos de usos e recursos materiais e humanos. Tal política educacional tem sido marcada por importantes mudanças administrativas, como a racionalização organizacional e a mudança nos padrões de gestão, orientada por padrões

de resultados. Paradoxalmente, a formação *online* apresenta um novo padrão de socialização e de movimento, que pode sugerir uma mudança apesar da sua natureza.

É constatável que muito se tem exigido sobre a qualidade da educação e da necessidade da formação dos/as professores/as, mas, efetivamente, o que se tem proposto a esse respeito não desperta o interesse dos/as docentes pela sua profissionalização. Ora, no campo educacional, as mudanças não ocorrem de forma rápida tal qual nas tecnologias. São exigidas novas posturas epistemológicas e novas atribuições em seu trabalho. Essas mudanças urgentes e rápidas redirecionam a transmissão de conteúdos, antes unidirecional, para uma nova abordagem.

É fundamental salientar que os/as professores/as não nascem prontos, e que são forjados no cotidiano escolar juntamente aos seus alunos/as e pares. Há necessidade de um compromisso dirigido, como a formação continuada. “Os professores têm opções curriculares apenas quando suas decisões contribuem para um sistema mais eficaz e controlável” (KINCHELOE, 2008, p. 55). O compromisso pode situar-se na promoção de eventos formativos continuados, em que o ressituar do trabalho contribua com seu redimensionamento. Na medida em que se reflete sobre a própria prática ou, como ensina Hall (2006, p. 337), decodificando os chamados “códigos hegemônicos” para que, em um novo momento, utilize-se de “códigos de contestação ou contestatórios”. A ideia é de que é possível ler de maneiras diversas, e isso também é uma leitura que se evidencia emancipatória.

Como toda pesquisa, inclusive no campo da educação, há esperança de contribuir para o desenvolvimento de novos estudos acerca de uma pedagogia crítica da mídia capaz de conferir a capacidade de discernir as mensagens que estão por detrás dos seus textos. E, através de uma análise discursiva, compreender como a mídia e seus aparatos podem aproximar, ou não, os discursos e as práticas professorais da cultura em que vivem, neste caso especificamente, das práticas pedagógicas nas escolas. Como preconiza Kellner (2001, p. 85): “Todas essas formas de teoria crítica são, pois, armas na luta por uma sociedade mais humana”.

A compreensão da mídia, como possibilidade didático-pedagógica crítica pelos/as professores/as, pode ser um caminho de retomada teórica, sob a qual se dá a base do trabalho pedagógico, não se limitando a formar técnicos com destreza nesse campo. A caminhada tecida nesta análise parte do próprio título do Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores. A palavra formação, destacada em seu título, remete a uma reflexão e visão ampliada sobre o conceito do que seja formar, cujo

significado da palavra, no dicionário, é de um “ato ou efeito de formar-se; constituição: a formação da consciência; processo de educação, de instrução: a formação profissional, artística” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 600).

Esta concepção está intrinsecamente relacionada a uma posição de cultura, como fala Orlandi (1987), discursos que são parte integrante das formações ideológicas e acabam determinando o que pode e deve ser dito ou como isso é dito e entendido com base em uma posição e também uma dada conjuntura. Assim, as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva à outra. “Há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, ou seja, a ilusão do sujeito, sua interpelação feita pela ideologia” (ORLANDI, 1987, p. 27).

O sentido da palavra formação traz em seu bojo, no caso da titulação do Programa, um conflito e uma tensão entre o que é e o que deve ser. Uma tensão que é básica no discurso, entre o texto e o contexto histórico-social. A formação não é algo que se situa exterior aos sujeitos, fora da vida dos/as professores/as, inclui autoformação, “objeto e instrumento daquilo que nos constitui e que somos” (FANTIN, 2012, p. 58). A formação traz consigo a necessária reflexão sobre qual finalidade educativa está norteando o processo formativo.

Nessa perspectiva, é necessário considerar a trajetória dos/as professores/as, como foram sendo formados/as, os fins educativos, quais concepções estão contempladas quando se trata de sua formação. A finalidade da educação também precisa ficar nítida nesse ideário formativo. De igual modo, é fundamental considerar a trajetória docente que forma ou formou o/a professor/a até sua chegada ao Programa Mídias na Educação, assim como entender a proposta de formação oferecida como possibilidade de transformação. É sob a perspectiva de uma formação que transforma que o Programa para o uso das mídias na educação precisa instituir-se como um momento significativo para que repercuta na vida.

Uma questão, entretanto, faz-se cada vez mais presente no cenário educacional: a ausência dos/as professores/as inviabiliza qualquer proposta de mudança nesse campo. Não se pode negar que as reformas realizadas nas duas últimas décadas trouxeram avanços para a área da educação, como a ampliação de escolas, o aumento de instrumentos de apoio didático-pedagógico, a própria LDB 9394/96 que garante em seu teor o estatuto da profissão de professor/a, bem como a necessidade da formação continuada. Não é intuito discutir aqui as mudanças educacionais diante da gama de

políticas públicas na área, mas tratar da formação docente para o acesso irrestrito ao uso das mídias, usufruindo sua potencialidade artística e pedagógica.

Considerando que nem sempre a mudança educacional vem acompanhada de uma formação adequada, as práticas educativas estão obsoletas se comparadas aos avanços tecnológicos e midiáticos. Os/as professores/as não têm clareza de como agir e se posicionar diante dessas transformações estruturais que alteram o espaço da sala de aula e o cotidiano da escola. Ou seja, não se trata de uma questão meramente técnica do uso das mídias, ocorre que seu uso não significa sua apropriação. A questão permeia uma opção política e filosófica em que se adotam ou não certas práticas pedagógicas com vistas à sua repercussão nas escolas. A ideia do/a professor/a fechado em seu espaço quase sagrado de sua sala de aula, utilizando-se dos manuais e livros didáticos, sofre uma alteração com o advento das tecnologias, porque propõe um novo redimensionamento da função professoral.

Para Kincheloe (1997) e Thompson (2011), é preciso compreender as novas possibilidades de comunicação, pelas quais os/as professores/as podem contar com múltiplas formas de ação e interação *online*. Kincheloe (1997, p. 89) admite que a exigência que se faz é de uma visão compartilhada na escola. Essa forma de ação para ele é práxis, atividade material que combina teoria social e prática que tem como dimensão um fim emancipatório. Na atual conjuntura da tão alardeada sociedade da informação, a qual também já conta com um considerável número de críticas, é relevante frisar quais aspectos caracterizam esse novo modelo de sociedade e, conseqüentemente, que ações são cobradas da educação escolar.

O desenvolvimento das TIC e a sua efetiva aplicação sob todos os domínios da vida social cultural e política acarretam e acarretarão cada vez mais alterações e mudanças no processo educacional e nas práticas docentes. Essa mudança cobra da escola novas metodologias para lidar com o aumento no volume das informações que atingem os/as alunos/as independentemente da faixa etária. O monopólio do saber que estava circunscrito à família e à escola migra para o espaço virtual que oferece facilidade e velocidade de acesso às informações que chegam por meio das mídias nas vidas de crianças e jovens que frequentam as escolas. Não há como negar a necessidade de repensar a função da escola e o papel da educação frente às novas determinações que ocorrem dentro e fora do espaço educativo.

Santos (2003) alega que a escola, na atual conjuntura, não pode ignorar tal realidade e precisa acompanhar sua evolução, visto que, ao longo dos tempos, a

instituição escolar alterou suas funções sociais. A autora relembra que, na Grécia antiga, clássica, o ensino baseava-se no diálogo, era a principal fonte de informação quando os mestres comentavam com seus alunos as histórias dos grandes acontecimentos da humanidade. Já na Idade Média, o ensino continuou baseado na tradição oral. Com a criação da imprensa, esse modelo de ensino foi alterado. O diálogo cedeu lugar métodos que viabilizavam o acesso também aos documentos impressos, escritos.

Hoje, existe uma valorização da imagem, a escola se utiliza dos recursos midiáticos disponibilizados pelas empresas de comunicação. O saber enciclopédico é questionado nas escolas e o/a professor/a não é mais aquela pessoa detentora do conhecimento acumulado pela humanidade. Seu papel passa a ser de um mediador do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares que o/a aluno/a receberá em sua vida por meio do acesso às mídias e a seus aparatos. Entretanto, é ele/a que precisa ensinar, essa é a sua função, com o apoio da tecnologia como uma ferramenta.

Nessa perspectiva de ensino, caberá ao/a professor/a orientar seus alunos na elaboração dos conhecimentos e na construção do saber. “O importante será desenvolver neles aptidões para selecionar a informação, exercer seu espírito crítico, resolver problemas, formular juízos, comunicar, por permanentemente em causa aquilo que sabe” (SANTOS, 2003, p. 16). Nesta defesa, fica latente a necessidade de que os/as professores/as sejam formados/as em serviço para compreenderem a força da mídia e de como podem usá-la a seu favor para a aprendizagem cidadã crítica e coletiva.

As pesquisadoras Teruya e Moraes (2009), na investigação sobre o Programa Mídias na Educação, esclarecem que:

[...] no campo educacional, torna-se cada vez mais necessária a presença do trabalho docente para lidar com a grande quantidade de informações introjetadas pela mídia em todos os jovens. A orientação do professor ou da professora é de extrema relevância na análise crítica dos conteúdos midiáticos por meio da apresentação do conhecimento científico estruturado, para que os alunos sejam capazes de reestruturar seu pensamento com base no fundamento teórico. A presença do computador pode contribuir para que ocorra uma transformação social e a efetiva participação de todos no processo de democratização do conhecimento, mas a tecnologia não deve ser usada para promover o aligeiramento e o barateamento do conhecimento destinado às classes trabalhadoras, não basta colocar os recursos midiáticos na escola. As tecnologias por si só não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo escolar, se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço

escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento ( p. 330).

As autoras concluem que a mídia, ao ser articulada a uma formação crítica, contribui para a consolidação de práticas emancipatórias na educação e na escola desde que fundamentadas teoricamente para dar sustentação ao conhecimento científico. Orientada por estas investigações e reflexões, procurei entremear a análise do Programa especialmente elaborado para formar de maneira continuada professores/as e professoras da Educação Básica das escolas públicas brasileiras com leituras e análises críticas com o intuito de problematizar a formação que é limitada à qualificação. Entendo que o processo formativo dos/as professores/as implica a assunção política e pedagógica dos instrumentos da docência.

A existência de programas específicos para utilização das mídias na educação requer reflexão e debate para que os/as docentes participem ativamente no espaço educativo, já que isso envolve suas vidas profissionais. Esses programas formativos auxiliam na instrumentalização docente para lidar com as mensagens midiáticas veiculadas e exigem a participação do/as professores/as nos debates e na problematização como condição para uma construção crítica e criativa de novos produtos culturais nas escolas brasileiras.

As atuais políticas públicas preconizam, muito fortemente, o uso da educação à distância como instância formadora. O Programa analisado é parte intrínseca desta política, que se revela especialmente articulada à linguagem e aos preceitos do neoliberalismo, que segue neste século fortalecido. As práticas de educação à distância são parte inerente da chamada racionalidade, em que se consegue inserir uma gama muito maior de professores na graduação, por exemplo, com um menor custo.

Por outro lado, sob o viés do governo, a necessidade urgente de formar professores/as fez com que se alastrasse essa modalidade de formação. No documento da Diretoria de Educação Básica (BRASIL, 2008), foram construídas linhas de ação para enfrentar os atuais déficits da educação brasileira. No documento orientador, está proposto que sejam viabilizadas, no âmbito da Diretoria e da CAPES, duas ideias orientadoras sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): a primeira se trata do estabelecimento de metas e seu constante monitoramento para superar as fragilidades da educação brasileira e a segunda meta defende que a educação precisa ser vista no seu

todo, superando falsas oposições como as que apartavam a educação superior da educação básica, a ps-graduação da graduação, o ensino médio da educação profissional. O documento prescreve ainda a unificação das ações desenvolvidas em regime de colaboração entre as Instituições de Ensino Superior Pública (IES), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, atentando também para a participação das entidades acadmicas e das instâncias representativas de classe. Para que o cumprimento dessas ações se tornasse realidade, tratou-se de fomentar reflexões e discussões sobre uma política voltada para a formação de professores/as inicial e continuada. Essa formação centrada na consecução dos projetos político pedagógicos faz parte das diretrizes para a instituição escolar.

No documento, já referenciado, o texto na íntegra sobre a situação dos professores conclama que: “a urgência da situação atual exige, portanto, o enfrentamento destas carências mediante iniciativas pontuais que de forma ousada e criativa possam, em curto prazo, responder às necessidades de formação da infância e da juventude nos ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2008, p. 8). Em atenção a essa escritura, minha defesa, oriunda da própria pesquisa como de uma vida dedicada à docência, é de incredulidade diante de propostas que evidenciem somente iniciativas pontuais ou emergenciais.  necessária uma nova política educacional que contemple mudanças efetivas e viabilize o enfrentamento das questões da qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica, priorizando, inclusive, o ensino superior.

A crise do ensino médio, de acordo com dados da Diretoria de Educação Básica (BRASIL, 2008), tem sido considerada e nomeada como um apagão, fato que, no ano de 1997, motivou algumas novas resoluções com o objetivo de estabelecer programas de complementação pedagógica para os então bacharéis. S estas decisões, entretanto, não foram suficientes para atender à demanda de professores para atuar na Educação Básica. O próprio documento explicita a necessidade de priorizar o Ensino Médio na construção de uma proposta em caráter emergencial, tanto para atender ao déficit de professores/as quanto para atender à nova demanda da educação profissional em nível médio, com a criação de vários Institutos Federais de Educação no país. Está preconizada no documento a implementação de uma política de Estado de forma plena (BRASIL, 2008). Dentre as ações do Ministério da Educação, a criação e efetivação do o Programa Mdias na Educação, ofertado na modalidade  distância (EaD)  uma realidade.

É fundamental que se compreenda, pela política pública sobre formação docente, em relação à EaD, o que querem os/as professores/as e como pode ser esta modalidade formativa. Existe uma lacuna entre o que se pretende formar por essa via e o que realmente os/as professores/as desejam para sua própria formação. A constatação de tal lacuna exigiria um redimensionamento das políticas educacionais, partindo obviamente do contexto das práticas professorais. As ações, sejam por parte dos governos ou mesmo da sociedade civil, especialmente em relação à educação, precisam conclamar os/as docentes, uma vez que suas experiências podem contribuir para sua materialidade no terreno da escola.

A preocupação do governo com seu quadro de professores/as se traduz na urgência e necessidade de engendramento e fortalecimento de políticas em torno dessa temática, visto que não é um quadro agradável. Saraiva (2010) aponta dados do portal do Ministério da Educação (MEC) sobre a formação docente, que informa a existência de 2.197 cursos de formação de professores/as para a educação básica ofertados no país e 40% desses cursos são ofertados na modalidade à distância. Neste panorama, observa-se que os cursos à distância ocupam um lugar significativo, particularmente no que tange à formação continuada, sendo que, atualmente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é gestora de uma grande parcela dos cursos *online*.

É justo que professores/as no exercício da profissão e que ainda não tiveram uma formação adequada possam contar com o aparato tecnológico da formação à distância. É uma possibilidade de continuarem exercendo sua função na atividade docente e, de modo concomitante, aprimorando seus conhecimentos. Em algumas regiões, por exemplo, a dificuldade de acesso a uma universidade é fator impeditivo, por isso os cursos *online* seria uma oportunidade única de formação acadêmica. Entretanto o que se tem visto é um avanço considerável da iniciativa privada investindo na educação à distância, evidenciando a educação como uma mercadoria e não como um bem simbólico.

Saraiva (2010) expressa que os mecanismos econômicos acabam dando o tom da vida quando a concorrência não fica mais restrita à empresa, mas envolve cada indivíduo. Essas mudanças denotam o ideário neoliberal, que tem se alastrado na forma de governar até para além dela. “Assim sendo, é razoável pensar que a governamentalidade neoliberal se atravessa na educação por estratégias muito mais sutis do que aquelas relativas ao seu custeio e a processos privatizantes, inserindo-se dentro das próprias práticas pedagógicas (SARAIVA, 2010, p. 130).

A atual mudança proposta em relação à formação de professores ocorre forçosamente por orientações vindas do mercado. Veiga (2004) propõe uma reflexão sobre as novas demandas que tendem a ressignificar a gestão das políticas educacionais. Na visão da economia de mercado, é necessário promover mudanças no sistema de ensino que, efetivamente, não redundem na reorganização da ação pedagógica das escolas. A autora apresenta quatro separações que embasam o trabalho na perspectiva da gestão empresarial “[...] o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores e os estrategistas separados das estratégias” (VEIGA, 2004, p. 85). Concordo com ela que se trata de uma visão que reduz a escola e seu aspecto formativo e valoriza questões burocráticas em detrimento do contexto social mais amplo.

Ao referirem-se à formação de professores/as na modalidade à distância, Lapa e Pretto (2010) retomam uma discussão fundamental e necessária que é a própria condição de trabalho dos docentes. Concordo com os autores que somente a formação adequada não promove a melhoria da educação básica, é preciso uma junção de esforços que incluam a revisão da própria carreira. “Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 81). É inquestionável que, no cenário atual, uma grande parcela de docentes tem desistido da profissão.

Sob o escopo da formação docente, as políticas têm despendido maior concentração de esforços no aparelhamento de escolas em relação às tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, do que efetivamente tratar do âmago da questão educacional, que é o enfrentamento político e pedagógico do déficit de formação docente.

Os autores destacam que os/as professores/as, ao aceitarem trabalhar nessa modalidade da EaD, têm aumentado seus desafios, por não a reconhecerem como possibilidade de ensino e aprendizagem. Se já têm dificuldade em transitar no ensino dos conteúdos da escola tradicional, na educação à distância, sentem-se desafiados a ter que olhar e entender o que é novo. Decorre desta constatação a necessidade de compreender o local de onde o/a professor/a está falando, seu ponto de partida para contribuir, identificando outras possibilidades de leituras dentro desse novo contexto. Professores/as formados aleatoriamente de suas próprias vidas e contextos de trabalho tendem a não materializar os conteúdos dessa formação em suas práticas cotidianas nas escolas e nas salas de aula.

Encorajar a comunidade escolar a refletir conjuntamente, a fim de realizar atividades de análise e produção de mensagens midiáticas, contribui para desenvolver nos educandos uma espécie de atitude crítica diante das TIC e de seus aparatos midiáticos. Isso pode servir como uma alavanca para a elaboração de bons projetos de formação continuada, tomando por base seus contextos de trabalho e ampliando-os. Nesse processo, a participação da Universidade em colaboração com as escolas pode gerir bons frutos no que tange à possibilidade de essa formação se transformar em práticas de ensino exitosas.

A necessária discussão política e pedagógica para o uso das mídias nas práticas escolares exige a participação dos/as professores/as em momentos específicos de formação continuada, com tempo e espaço destinado para esse fim, com políticas bem definidas e gestadas democraticamente.

A educação escolar passa por muitas reformas, com proposições de novas pedagogias para trabalhar no processo de ensino e de aprendizagem. Tais mudanças, aparentemente, têm trazido contribuições para esse campo e a questão educacional está presente na pauta das discussões. Entretanto, em se tratando da educação à distância, ou mesmo de um programa de inserção do docente para o uso dessa nova possibilidade em seu trabalho escolar, ainda carece de uma discussão mais aprofundada para analisar as práticas de EaD em funcionamento no Brasil.

A maioria dos/as professores/as ainda mantém sua prática vinculada a um planejamento individual, orientado por um currículo fragmentado e descontextualizado, culminando com uma avaliação também individual e, em alguns casos, mecanicista. Tais procedimentos estão presentes na maioria das práticas pedagógicas. Percebo a dificuldade de mudar por falta de uma formação continuada que ofereça subsídios teóricos e metodológicos, por exemplo, no campo específico das mídias na educação. É um campo instigador e conflituoso, que demanda estudos densos e constantes, para exercitar novas práticas de interação com outros pares, um exercício coletivo de aprendizagem.

Um levantamento realizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma das IES a ofertar o curso do Programa Mídias na Educação, indica a dificuldade de professores/as lidarem com as mídias no seu campo de trabalho. O documento intitulado *Desenvolvimento de Estratégias para Gestão da Qualidade de Cursos de Educação à Distância*, já referido, é baseado em indicadores do programa mídias integradas na educação na (UFPR). O documento apresenta um dado significativo que é o alto índice

de evasão, em torno de 44,2% a 35,6% desde o lançamento do Programa no Estado de 2005 até 2008. A coordenação justifica o grau de evasão pelo pioneirismo dessa proposta aliada à inexperiência com o uso dessa tecnologia *online* e também o perfil do cursistas na modalidade à distância (SOARES, FORMIGONI, REICHEN, 2010).

A evasão fez com que a coordenação do programa no Estado analisasse os indicadores levantados em uma pesquisa junto aos cursistas concluintes. Verificaram alguns pontos críticos em relação à forma de ingresso no curso e a falta de orientações e acompanhamento dos tutores, até mesmo de forma presencial. Reitera-se a problemática que já foi destacada por Lapa e Pretto (2010) em relação aos/as professores/as que participam do ensino à distância carregados de suas experiências docentes presenciais. Essa é uma das dificuldades de inserção na modalidade à distância. Prova disso é que, no questionário elaborado pela equipe coordenadora no Paraná, em relação à pergunta sobre o que mais eles gostaram de fazer no curso, 84,61% dos/as professores/as responderam que foi das propostas de atividades realizadas em equipes. Isso denota a necessidade do estudo presencial, do diálogo com o/a outro/a mesmo em um estudo pretensamente à distância.

É importante refletir sobre o novo cenário das tecnologias inseridas no espaço escolar, uma vez que, comumente, o/a professor/a faz o que já fazia em seu cotidiano escolar, ou seja, o mesmo procedimento praticado na modalidade presencial. Não se pode esquecer, todavia, que “com novos recursos, isto é, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 82).

Os autores postulam, entretanto, que apesar da instabilidade sentida pelos/as professores/as, é possível contribuir para a reflexão sobre a educação ao ressignificar sua prática com vistas à transformação. A formação de professores/as coexiste em dois momentos, um que é intrínseco, individual, exige autodisciplina, porque parte da necessidade de buscar conhecimentos para contribuir com a prática docente. O outro tem a ver com a formação institucional, são os momentos de diálogos, de trocas, de eventos e seminários formativos. Esses espaços de formação são fundamentais para a realização de um bom trabalho na sala de aula.

No campo específico da inserção das TIC na escola, Martinez e Fernandez (2001), também pesquisadoras das novas tecnologias e da EaD, reconhecem que, literalmente, se está diante de uma nova forma de leitura que tem sofrido um deslocamento com a presença dos computadores e com o uso da *internet*, visto que,

aparentemente, tudo está disponível diante de um monitor, graças à presença dos computadores e de aparatos midiáticos cada vez mais sofisticados, entretanto ainda incipiente no campo da escola. Ante esta realidade, é necessário um alfabetismo tecnológico, na era da informática, o manejo das novas tecnologias tem passado de perícia à necessidade de alfabetização. Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico e de seu acesso cada vez mais democratizado:

Nem todos participam de maneira igualitária dentro deste ritmo acelerado de produção e mudança tecnológico. O caráter extensivo e intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação está criando uma divisão na sociedade entre os que podem e sabem utilizá-las e se aproveitam de seus benefícios, e os que não podem e não sabem utilizá-las. Esta reflexão remete ao tema da globalização em uma equação tão debatida no presente acerca da relação entre globalização e globalizados, a partir dos quais têm surgido mitos vinculados à sociedade da informação. Não é verdade que todos estão formados para discriminar qualidade de informação e não é verdade tampouco que todos criam e produzem informação (MARTINEZ; FERNÁNDEZ, 2001, p. 43, tradução minha).

Mesmo passados 12 anos da constatação feita pelas autoras, ainda temos um grande desafio de inserção digital com qualidade nas escolas. Esta pode ser uma das explicações para tamanha evasão diante da proposta de formação *online* no Estado do Paraná.

Sob a perspectiva de mudanças advindas das tecnologias das mídias, urge a interlocução docente com esses aparatos por meio de uma formação, é fundamental contar com seus saberes e fazeres. O que se espera para a formação prevista pelos agentes institucionais é uma espécie de alfabetização midiática. É complexo ter somente a destreza para o uso do computador e dos aparatos midiáticos, mas, em contraposição, a interlocução e a reflexão crítica das inúmeras e valiosas possibilidades desses meios para estabelecer uma mediação contribuirá com a transformação social. É importante registrar que as tecnologias não são a parte mais importante da escola, elas representam um complemento da ação pedagógica escolar.

É necessário mobilizar as forças sociais para redimensionar o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação no sentido de uma maior interação, aproximação desse discurso midiático. Isso pode auxiliar uma possível reorganização dos projetos políticos-pedagógicos das escolas no sentido de que a materialidade das propostas e projetos de inserção dessas tecnologias, no âmbito do trabalho pedagógico, seja efetivada com forte marca pedagógica, e não instrucional.

No âmbito da educação, existe um distanciamento entre os que pensam e os que executam os/as professores/as, por vezes, destituídos/as da autoria, cumprem tarefas. Se não produzem conhecimento limitam-se a reproduzi-los. Essa realidade não corrobora a prática educativa de cunho emancipadora, quando os maiores interessados pela mudança, os/as professores/as, encontram-se alijados de sua elaboração. Isso em quaisquer aspectos, independentemente de se tratar das tecnologias ou não, toda formação docente precisa ancorar-se no estatuto da possibilidade de autoria como horizonte.

As práticas educativas, em sua maioria, estão arraigadas ao modelo de escola tradicional, sendo necessários tempo e formação pedagógica de longo prazo e contínua para que novas práticas sejam possíveis diante das possibilidades contributivas das tecnologias.

Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia. As novas possibilidades pedagógicas, propiciadas pelos recursos tecnológicos (LAPA; PRETTO, 2010, p. 83).

Constatei que o discurso localizado no Programa defende a vertente de que, aos/as professores/as, basta conhecer a técnica e o manuseio de alguns equipamentos para que a mudança ocorra como se fosse uma prática mimética. Concordo com Hall (2006) quando afirma que o desenvolvimento de um trabalho intelectual é a soma do trabalho teórico e da prática política. Assim, conhecer bem e profundamente o trabalho pedagógico com as mídias exige inserção e participação ativa em eventos formativos para que ocorra um avanço teórico. A contribuição da mídia revela-se interessante pedagogicamente, porque se trata de um discurso que contempla a realidade social. Para Setton e Viana (2004), compõe também a narrativa da contemporaneidade, portanto, é preciso conhecer a fundo esse discurso para lê-lo a contrapelo.

Aos/as professores/as, poderia ser criado um espaço de discussão crítica para desvelar um dos discursos mais visíveis e legitimados na atualidade, o midiático, e ser oferecida oportunidade de desmistificar esses mesmos discursos sociais, criando possibilidades de transformar os conteúdos em práticas políticas e sociais.

Defendo a perspectiva da formação de professores/as como possibilidade pedagógica e não meramente instrumental. O uso da mídia e seus aparatos na escola carecem de maior explicitação. Na atual conjuntura, não existe parâmetro para uma avaliação ou até mesmo a configuração de uma nova proposta que enuncie o aspecto pedagógico como concepção. Vale refletir, ainda, sobre a atual precariedade das escolas, prova disto é a desistência de um considerável número de professores/as inscritos no programa mídias na educação no Paraná, como já citado anteriormente nesta seção.

Saliento que os docentes intencionam participar de programas formativos que lhes deem oportunidades de compreender as mudanças tecnológicas que alteram a relação professor/a-aluno/a nas salas de aula. A questão, todavia, é mais ampla do que somente “capacitar”<sup>8</sup> os/as professores/as para a prática, é preciso articular essa mudança com condições dignas de trabalho docente. É fundamental que o/as interessado/as, professor/a, participem ativamente do processo formativo desde a elaboração da proposta até sua operacionalização.

Os problemas relacionados a questões estruturais são constantes nas escolas brasileiras, vão da falta de uma conexão rápida da *internet* até à precariedade dos computadores, em muitos casos inviabilizando a comunicação, especialmente em regiões carentes de tecnologia *web*. Esses locais, para onde o olhar das políticas deve ser prioritariamente dirigido, traduzem, no momento, uma enorme contradição, onde mais se precisa chegar com uma formação de professores com qualidade é justamente onde se encontram as menores condições concretas para que isso aconteça. Nessas regiões, poderiam ser compartilhadas práticas pedagógicas desenvolvidas com professores/as sobre a inserção das mídias, contribuindo para a formação profissional.

O que está prescrito no Programa analisado é a metodologia a ser executada com o intuito de exercitar a aprendizagem das competências com base no conteúdo e objetivo estabelecidos. Este tratamento relativo às competências merece uma explicitação mais detalhada, por que foi o discurso predominante das políticas

---

<sup>8</sup> Capacitar: tornar-se capaz; habilitar-se; persuadir (se); convencer (se). Fonte míni Aurélio, (2009,p.207)

educacionais na década de 1990 com repercussão até hoje. A explosão das competências no campo da educação emergiu com o advento da qualidade total na educação e a formação de professores/as. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados para atender esta exigência, que corrobora os ditames neoliberais gestados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelos bancos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Apresento, brevemente, alguns argumentos que explicam a inoperância da ideologia das competências. Garcia (1999) afirma que o modelo de competência foi largamente difundido nos Estados Unidos da América (EUA) como um treinamento que formava, além de professores/as, outros/as profissionais, como dentistas, médicos/as, enfermeiros/as. Seguindo os preceitos da racionalidade tecnológica, o/a professor/a é um/a técnico/a que desempenha as destrezas e ações necessárias para o ensino. Um dos programas formativos mais representativos nos EUA foi a orientação tecnológica na formação de professores centrada nas competências. O autor esclarece que esse programa teve seu início centrado no movimento de controle de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados.

As competências docentes constituem um elemento importante do programa analisado. “O termo competência é apresentado como sinônimo de conduta docente, variável docente, ação e destreza docente” (GARCIA, 1999, p. 35). A prioridade é formar o/a professor/a como um técnico, com destreza necessária para a consecução dos objetivos propostos. Entretanto Garcia aponta uma limitação que considera importante desse programa formativo inspirado no modelo americano, seu alto custo, gastos com sua iniciação, confecção de materiais, bem como seu desenvolvimento.

O programa norte americano, na visão do autor, produziu uma reordenação; não era suficiente formar técnicos disciplinados, era necessário formar o sujeito pensante. No Brasil, o modelo das competências orientou a elaboração do Programa Mídias na Educação, seguindo simplesmente a ótica de formar profissionais com alguma destreza para lidar com as tecnologias nas escolas.

Martín-Barbero (2009) auxilia na sustentação da defesa de que a função da escola e, conseqüentemente, do/a professor/a não é a aplicabilidade de saberes sobre a realidade, uma opção que não realiza o exercício cidadão de assegurar o domínio dos conhecimentos para que seja legado a um povo a possibilidade da crítica. Ele se contrapõe à lógica hegemônica norte-americana de estudar os efeitos dos meios e,

assim, demarca uma identidade. O autor não nega a importância dos meios, entretanto, propõe que entender a influência e sua importância na vida das pessoas requer, sobretudo, um estudo de como as pessoas se relacionam com esses meios. Para ele, não há um indivíduo ilhado sobre o qual incide o impacto das mídias, pelo contrário, o fundamental é levar em conta a bagagem de mundo, da vida, das gentes. Compreendo, como ele, a necessidade de falar da influência das mídias e sua interferência no relacionamento entre as pessoas no meio em que vivem. A escola tem a função de tornar esse discurso e prática midiática objetos de reflexão e utilizá-los como potencial material didático.

Estamos convencidas de que uma leitura sobre qualquer produto da cultura da mídia, seguida de uma interpretação crítica, previamente estruturada, é seguramente um recurso didático que nos auxilia a fixar conteúdos, conduzir uma discussão teórica, contextualizar comportamentos e práticas humanas (VIANNA; SETTON, 2004, p. 88).

Não basta constatar a existência e uso de novos aparelhos no dia a dia das pessoas, tais como computadores ligados à *internet*, cada vez com maior velocidade, *tablets*, telefones celulares e outros, e sim urge compreender que tais avanços tecnológicos geram também outras formas de linguagens e outras possibilidades de aprendizagem, de percepção e de relacionamento entre as pessoas. Parece que é preciso reservar para as mídias um lugar na escola, como defende Cerisier (2008), não para perpetuar um discurso escolarizado sobre o tema, mas para apreender sua natureza e permitir a evidência de uma educação crítica num contexto sociopolítico.

Ao apreender a natureza e a contribuição das mídias na escola, exemplos como o cinema, a dança e a música são manifestações que aparecem como expressões da arte. As tecnologias das mídias e seus aparatos são meios que contribuem para transformar a sensibilidade e os modos de expressão, e corroboram uma nova percepção de mundo, mais solidária e menos consumista por exemplo.

Assim, de reprodutora de saberes das tecnologias, a escola, nesse contexto, seria compreendida como uma força central e fundamental, democrática, que serviria de interface e mediadora à comunicação midiática, evitando sua fragmentação e excessiva informação. Esta nova configuração comunicacional desafia os/as educadores/as para que estejam sensíveis às mudanças, buscando apreendê-las criticamente, visto que, para os jovens, elas já são uma realidade.

O sistema educacional, na sua configuração, tem minimizado o que acontece em relação às novas sensibilidades, e quando os/as professores/as participam de um Programa formativo com esse formato têm dificuldades de perceber sua lógica de comunicação, na qual as fronteiras inexistem, ao menos virtualmente.

Hoje em dia, uma escola acha que é moderna se tem um computador, se tem videocassete, porém não sabe o que fazer com isso, não entende que a nova cultura não vem desses aparelhos, vem das crianças, dos adolescentes. Não entende sequer que o computador possibilitaria um novo aprendizado, que não pode ser ensinado com o livro. Precisamos do livro, sobretudo para que as pessoas saibam ler criticamente, analiticamente, porque sem isso não poderão usar as novas tecnologias. Então, aqui as coisas são mais complexas, porque entra a questão do sistema educativo, que não leva em conta os meios, e os usa de uma maneira instrumental, usamos a televisão para ilustrar o que o professor disse (MARTÍN BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 159).

Temos assistido a uma revolução tecnológica e digital sem precedentes, a televisão é dominada, segundo os autores, pela imagem que não é mediadora, mas funcional. Essa mídia utiliza um discurso que torna tudo muito familiar. “Um discurso que produz seus efeitos a partir da mesma forma com que organiza as imagens: do jeito que permitir maior transparência, ou seja, em termos de simplicidade, clareza e economia narrativa” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 296). Portanto, o legado que a TV tem deixado é mera reprodução de uma sociedade desigual e, na escola, cumpre a função de fragmentar a informação.

Zilberman (2011) corrobora Martín-Barbero e Barcelos (2000) e Martín-Barbero (2009) ao defender a importância do livro, que, apesar da sua condição de folha e de mineral, tem prestígio, permanência e até sacralidade. Não há como negar, entretanto, a contribuição que a expansão do universo digital tem produzido no campo da produção literária, por exemplo, com a possibilidade do uso interativo da *internet*, possibilitando novos gêneros de leitura. “É mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que o seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas” (ZILBERMAN, 2011, p. 89). Concordo com o/as autor/as que o livro é perene e compartilha com outras mercadorias que circulam na sociedade, bem como com os atributos de efemeridade e de negociabilidade. Alcançar esse território digital, de modo a coexistir os diversos

tipos de leitura para quem atua no âmbito da educação, é uma possibilidade de prática crítica.

Martín-Barbero e Barcelos (2000) e Martín-Barbero (2002) defendem que a instituição escolar é um espaço importante de compreensão ampliada da nova sensibilidade que se apresenta com o advento das TIC. Asseveram que tanto as faculdades de educação quanto as políticas que preconizam a formação de professores/as não podem deixar de compreender e debater essa temática. Reconheço a importância da formação continuada que pensa os processos de comunicação fundamentados na cultura e não em disciplinas isoladas e nos meios. A relação entre comunicação e educação tem sido reduzida a uma dimensão instrumental, é preciso pensar a inserção da educação e da escola nos complexos processos de comunicação da realidade atual.

Os autores abordam as dificuldades que ainda existem, na América Latina, quanto ao acesso das populações de baixa renda à escola básica de qualidade, culminando com uma evasão incessante e uma desmoralização dos/as professores/as, deterioração salarial, escassez de recursos, que reagem contrariamente para a qualidade da escola. “Há imperiosa necessidade então de ampliar e consolidar a educação superior com objetivo de fortalecer a capacidade desses países na produção de conhecimentos e desenvolvimento das tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 327, tradução minha).

Muito mais do que responsabilizar os/as professores/as pela inserção das tecnologias em um projeto político-pedagógico coletivo e existencial, é preciso que as IES assumam sua formação compartilhada com o objetivo de desterritorializar o que o autor denomina como “[...] gradação e segregação das etapas de aprendizagem e dos dispositivos de controle social da informação” (p.328, tradução minha). É evidente que um grande desafio permeia o envolvimento das instâncias formativas nesse auxílio compartilhado de ampliar o conhecimento das inúmeras possibilidades das TIC na escola.

É necessária uma atenção detalhada e atenta em defesa de uma educação de fato e de direito emancipatória, que não se coaduna com a economia de mercado difundida pela própria mídia. O espaço da escola não é o da empresa, e as relações não são comerciais, mas dialógicas e cidadãs. E é exatamente aí, nesses interstícios, nos moldes de Pêcheux (2008), que há possibilidade, mesmo que o discurso não seja favorável, de uma educação de direito e de fato democrática. As propostas de formação nesse campo

priorizam a questão pedagógica como fundamento, sendo possível ver nas entrelinhas à diáspora.

Atualmente, vive-se um paradoxo, de um lado, a educação é valorizada, ao menos em nível de discurso, e está constantemente pautada em eventos sejam eles nacionais e internacionais. Por outro lado, há uma exigência demasiado valorativa à sociedade da informação, que pensa e reproduz o ideário da educação como um negócio.

No discurso econômico e social, a escola é responsável por formar para o mercado e, com um programa que opta pela instrumentalização de caráter mecânica, a tendência é de uma qualificação que não tem caráter formativo mais amplo. A ideia seria habilitar o sujeito com algumas destrezas e capacidades informativas, separando planejamento e execução.

Os objetivos dos módulos do Programa Mídias na Educação expressam necessidade de debater questões acerca da sociedade da informação e da comunicação, apresentando novas competências para esta sociedade.

Marques (1999), Martín-Barbero (2009), Castells (2002) e Matellart (2006) sintetizam alguns desafios que consideram fundamentais para proposição de um novo projeto que se contraponha à chamada sociedade da informação. O termo sociedade da informação, para os autores, tem sua raiz advinda da linguagem administrativa no princípio dos anos 1970 do século passado. As transformações da informática e das telecomunicações foram os protagonistas decisivos dos tempos modernos. A informatização é transformada pelas potências industriais em uma ferramenta crucial que emerge como um novo modelo de comunicação, agora com a interatividade dos computadores e de suas redes digitais. A *internet* apresenta-se, assim, como um modelo de interação sem limites de fronteiras. Nessa sociedade digital, o traço significativo de identidade é a afirmação e a crença de que a posse da informação e a operacionalização do conhecimento geram a inovação.

Para Matellart (2006, p. 234), “[...] informação é assunto de engenheiros, seu problema consiste em encontrar a codificação mais eficaz em velocidade e custo para transmitir uma mensagem telegráfica de um emissor a um destinatário”, explicando que “a informação está separada da cultura e da memória”.

Nesse discurso, é visível a linguagem do mercado, que defende a tecnologia como sendo estruturante, e introduzida em todos os setores da vida, social, econômica, política e cultural. Um ideário precisamente colado à sociedade da informação, um

paradigma que representou todo um polo industrial. “É o momento de celebrar os *managements*, fim dos intelectuais contestadores beneficiando os intelectuais positivos, que são orientados para a tomada de decisões” (MATELLART, 2006, p. 235).

Castells (2002, p. 8) afirma que o determinismo tecnológico que essa sociedade impôs revelou-se infundado e infecundo, “[...] uma vez que a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser compreendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas”. Assim, entende que a tecnologia não determina a sociedade, mas pode contribuir com sua interação para a mudança social, abordando-a como um fator criativo, cuja iniciativa pode intervir nos processos de descobertas científicas. Para Martín-Barbero (2009), a mediação é o eixo do debate em que os meios se deslocam para a articulação entre as práticas de comunicação e movimentos sociais, transformando por dentro o sentido da vida e da comunidade.

Importante pontuar, pautada em Matellart, que a própria UNESCO, que tanto tempo privilegiou o termo sociedade da informação, agora tende substituí-lo, já aparecendo essa mudança em alguns de seus textos. Com a discussão presente nas sociedades sobre a diversidade, há uma retomada do discurso que contempla uma nova tessitura com as novas tecnologias, na tentativa de articulação com os novos discursos.

Uma concepção instrumental do saber está progredindo no que se refere especificamente às mídias na escola e, com isso, a universidade, enquanto instância formadora, tem tido dificuldade em formar para a autonomia intelectual. Ante esta constatação, ao concordar com os autores, defendo um posicionamento crítico e de resistência às tendências de profissionalização com a transmissão objetiva de habilidades técnicas. Sob esta concepção meramente técnica, corre-se o risco de não conseguir usufruir do potencial pedagógico virtual das mídias e ainda orientar-se por meio do uso social das ferramentas criadas pelas futuras sociedades do saber em numa espécie de beco sem saída.

A indústria midiática, na atual conjuntura, assume proporções imensas no território brasileiro e mundial. Esse reflexo é visto com o aumento do dinamismo da sociedade, ancorado na era digital. Os autores citados desafiam a pensar que as instituições midiáticas precisam assimilar o espírito desse tempo, que eles definem como a transnacionalização cultural. Eles explicam que seria uma revolução contracultural perfilada no Brasil e em outros países considerados periféricos. Vive-se, paradoxalmente, a necessidade de se ter garantida a própria identidade midiática e, ao mesmo tempo, a importação de produtos simbólicos, com a marca identitária dos países

produtores. Já é passada a hora de promover debates e reflexões acerca de uma ampla reforma política nesse âmbito.

Parafrazeando Fantin (2012), as práticas educativas no campo das mídias precisam ser constituídas como possibilidades de autorias. Está patente, na análise do Programa formativo em questão, a lacuna sobre as experiências, os encontros que não acontecem e diálogos que não ocorrem e ainda autorias que não se consolidam visto que os/as professores/as cursistas não dispõem de momentos presenciais para a vivência das experiências coletivas.

Ao analisar o contido no Programa, observo dois tipos de discurso que, a meu ver, dão condições para maior apreensão do seu conteúdo, ancorada nos estudos de Orlandi (1987), quais sejam, discurso instrumental e discurso pedagógico.

Minha atenção recai sobre este discurso bastante presente no texto, o discurso instrumental, que, de certa forma, consta no próprio título do programa. O termo formação, ao longo do Programa, na perspectiva apresentada, se desfaz em formas de treinamento, uma vez que, no encaminhamento das tarefas, existe uma voz audível, que não a dos/as professores/as em formação, os/as quais deveriam ser ouvidos/as em seus saberes e fazeres da experiência, mas que, no entanto, seguem cumprindo a tarefa.

Giroux (1995, p. 101) propõe a necessidade de “[...] transformação do papel do professor: do papel de um técnico supostamente objetivo, para o papel de um intelectual público, comprometido”. Quando o/a docente se compromete com sua própria formação, a ponto de contribuir com ela, passa da figura de cumpridor de tarefas para a de um intelectual engajado. Considero necessário que os/as professores/as conheçam as teorias da mídia, a fim de buscar um suporte reflexivo para suas ações no espaço da escola, e que conheçam as peças do quebra-cabeça de integração das TIC no espaço educativo, discutam sobre a falta de equipamentos e a autonomia pedagógica e problematizem a sua própria formação.

O objetivo da formação permeada por um ideário instrumentalizador, explicitada nesse Programa, traz conjuntamente alguns novos determinantes para o campo da educação, como a ênfase na avaliação dos resultados, exatamente o que está sendo exaltado atualmente. Na avaliação do/a aluno/a o Programa registra que a menção final fica a critério do tutor que fará o aproveitamento do aluno, considerando os trabalhos individuais, sua participação nas seções de interação assíncrona, sendo que estas discussões são registradas e quantificadas no ambiente virtual. “Esses dados auxiliarão

o tutor na composição do perfil do aprendiz e composição do conceito final” (Módulo Introdutório).

Nesse caso, o trabalho do/a professor/a seria observar as capacidades isoladas e quantificáveis e ainda adaptar-se ao novo discurso. Para Kincheloe (2008), tal encaminhamento tende a roubar a autenticidade do processo e, concomitantemente, torná-lo reduzido e inerte. No Programa investigado, por exemplo, a ênfase recai na mudança de atitudes dos/as professores/as para conviver nessa sociedade.

As mídias e sua inserção na educação e na escola numa perspectiva crítica configuram um novo desenho, um desafio na concepção de uma nova cartografia desafiadora para os/as docentes, ao mesmo tempo em que têm de esforçar-se para compreender essa possibilidade didática, não podem de forma alguma perder esse fio condutor, este existir. É importante demarcar o atual momento, desafiador e extraordinariamente fecundo, para que se tenha noção de que essa vocação de evoluir, abrir novas perspectivas, inaugurar novas possibilidades, especialmente no campo da educação, não pode vir, de forma alguma, desarticulada de uma análise da cultura que compreende os fenômenos culturais como relações de poder.

Isso possibilita que, além do domínio técnico e pedagógico detalhado do uso das mídias na escola, os/as professores/as possam refletir e debater sobre os recursos e as políticas públicas para a educação. No Brasil, carente de investimentos em diversas áreas, sendo a educação uma delas, é preciso saber como atuar com essa demanda e aporte de recursos e possibilidades de implementação das mídias na escola, se como partícipes ou como meros/as tarefeiros/as. Defendo, portanto, uma formação que tenha, fundamentalmente, um caráter emancipatório.

As mídias, eu concordo com Setton (2011), entendidas como espaços educativos, produzem uma série de informações que auxiliam a organização das ideias e de valores na escola, portanto, contribuem com o ato pedagógico. Aí se dá sua valoração, é agente de comunicação, diálogo de mediação e, como prática pedagógica, aproxima-se da ação docente dos professores/as, já que fala com as pessoas, num intercâmbio de sentidos. As fronteiras inexistem virtualmente, assim os diálogos diaspóricos são possíveis, enriquecem a escola e desmistificam a noção de uma cultura única.

No Programa analisado, cujo objetivo é formar professores/as para utilização das mídias na escola, essa imersão dialógica e mediadora não é percebida. A tônica em seu discurso é da inserção como necessidade de mudança na escola, como pondera

Paraskeva (2008), uma solução eficaz para a resolução de problemas, desde que os/as sujeitos/as escolares sejam dotados de novas competências. Seguindo o raciocínio do autor, os problemas estariam resolvidos à medida que os/as professores/as adotassem os novos discursos e, conseqüentemente, mudassem suas práticas. Desse modo, estariam aptos para lidar com os aparatos midiáticos nas escolas.

Acreditar que as novas tecnologias são “o caminho para a resolução de muitos dos mais substantivos problemas educacionais surge muito bem percebida se prestarmos cuidada e pia atenção a toda uma pastoral oriunda da sociedade político-hegemônica e consequentes investimentos efectuados” (PARASKEVA, 2008, p. 20). Nesse sentido, assumindo o discurso e a prática de um Programa formativo como o analisado, ficaria dissolvida qualquer problemática em relação ao uso da mídia como dispositivo pedagógico em sala de aula, sobretudo quanto ao aspecto instrumental, o saber fazer.

Lourenço Filho (1954), citando Dewey, defendeu a ideia do uso das mídias nas escolas, a fim de democratizar o ensino, como uma contribuição da comunicação para estabelecer o diálogo. Esse ideário só será relevante na escola se os seus aparatos edificarem essa escola, construindo democraticamente as relações de recíproca ajuda e conscientização. E, como fim último de qualquer prática educativa, constituir-se um auxílio à emancipação, no sentido de desvelar a mensagem imbricada em cada meio, contribuindo com sua função educativa. Por exemplo, o apelo ao consumo destinado à juventude, que é frequentemente veiculado nos meios midiáticos.

Para Castells (2002), a grande mídia é um sistema de mão única, entretanto o processo que permeia a comunicação não o é, porque exige interação entre emissor e receptor na interpretação da mensagem. Thompson (2011) corrobora Castells (2002) e defende o uso da mídia como possibilidade de criação de novas formas de ação e interação no mundo social, o que implica novas formas de relacionamento entre as pessoas e consigo mesmo. Essa abordagem, necessariamente, está integrada nos contextos mais amplos da vida social. Por isso, entendendo a ambigüidade da mídia, no envio da mensagem, o outro, receptor, pode compreendê-la a favor da libertação e não da exclusão.

Bhabha (2010), em consonância com Castells (2002) e Thompson (2011), entende que o espaço do povo numa nação não é horizontal, pelo contrário, requer uma escrita em duplicidade e temporalidade que se move entre ações culturais e processos sociais. Esses movimentos sociais aos quais se refere dispensam o tempo homogêneo dessa sociedade que imprime uma lógica linear, portanto, a mídia, apesar de ter um

caráter homogeneizante, pode ser lida de outra forma. Ele apregoa que é preciso de outro tempo de escrita que promova interseções ambivalentes e novos modos de encadear pensamentos. Como a nação é heterogênea, a escola também é marcada por discursos de minorias, que nem sempre são ouvidos; por histórias heterogêneas; por autoridades antagonicas e por locais tensos de diferença cultural.

A formação elencada no Programa Mídias na Educação, cuja ênfase está na sequência dos modelos a serem seguidos, contraria a visão da formação que incita outras leituras e novos modos de pensar. Ao estabelecer tarefas a serem cumpridas durante a execução do Programa, sem intervenção elaborada, mas em uma perspectiva mecanicista, distancia os/as mestres de maior possibilidade crítica dessa formação. E, como decorrência, o ideário das novas tecnologias educa os/as professores/as numa atitude conivente com o *status quo*. Para Martín-Barbero (2009), é o apelo e o fascínio pelos meios considerados como um novo fetiche. A escola, sob esta premissa, seria o local da passividade, onde as tecnologias trariam apenas a atividade.

A grande questão de fundo em um programa nessa modalidade é que as tecnologias em toda a sua interação, conexão, que aproximam as pessoas num novo movimento, não consigam estabelecer o trânsito necessário em programas de formação nesse formato. É fundamental reconhecer, entretanto, que um programa de formação pode priorizar a autonomia do pensamento, a interlocução, o espírito crítico e a autoria, numa nova perspectiva de escola, de formação, de organização, conforme seu projeto político pedagógico.

O pensamento acerca da tecnologia e sua inserção na escola ainda caminha autenticando uma espécie de justaposição, quando deveria propor uma nova cartografia de aprendizagem. Essa aproximação de diferentes culturas, possibilitada pela nova via interacional *online*, pode ser vista como revolucionária no campo pedagógico e social, por potencializar e fortalecer a democracia e, ainda, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, conceber as tecnologias como ferramentas transparentes, pondera Martín-Barbero (2009, p. 259), “é não compreender que em última análise elas são a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um modelo global de organização do poder”. Portanto, definem os caminhos a serem trilhados.

Na atual sociedade, a prática inerente consiste em uma constante ressignificação de suas instituições, isto, conseqüentemente, tem alterado o olhar para a escola, passando de uma prática unidirecional para mediada, na qual a produção midiática revela-se interessante do ponto de vista político-pedagógico. Trazer os recursos das

tecnologias para a sala de aula é oferecer um espaço de crítica, oportunidade de desmistificar discursos de poder legitimados pela sociedade e politizar os conteúdos, contextualizando as práticas sociais.

Com o advento das mídias, novas ou antigas, que adentram o espaço da escola e da vida das pessoas inexoravelmente, urge aos/às professores/as a sua compreensão e apreensão crítica, não há como negar sua inserção no processo dinâmico de recondução das práticas educativas. As mídias já adentraram o espaço da escola, seja institucionalmente ou não, visto que os/as alunos/as já convivem com esse potencial de mediação.

[...] colocar computador, recursos multimídia e não sei mais o que para a mesma educação tradicional, de consumo de informações, é um equívoco. Ou trazemos essas tecnologias com a perspectiva de modificar a forma como se ensina e como se apreende, e isso significa, fundamentalmente, entender a interatividade e a possibilidade de interatividade como o grande elemento modificador dessas relações, ou vamos continuar formando cidadãos que são meros consumidores de informações. O que precisamos, é formar cidadãos produtores de cultura e de conhecimento. E, para isso, a tecnologia é fascinante (PRETTO, 2008, p. 49).

Acredito com o autor que não se deva rejeitar a tecnologia e nem reagir contra ela, seria catastrófico, é preciso apreender seu conhecimento num esforço de autoria necessário.

A grande questão de fundo em um Programa como o Mídias na Educação é de que as tecnologias, em toda a sua interação, conexão, que aproximam as pessoas num novo movimento, não estabeleçam esse trânsito em programas nesse formato. Um Programa de Formação cuja perspectiva é pedagógica tende a priorizar a autonomia do pensamento, a interlocução entre as pessoas e o espírito crítico e de autoria. Com isso, há possibilidades de repensar a organização do trabalho pedagógico escolar.

A educação contemporânea está vivendo um conjunto de transformações que influenciam a natureza de nossas relações pessoais e sensibilidade e, conseqüentemente, passam a condicionar as instituições que regulam nosso aprendizado, nossa formação cognitiva, afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo (SETTON, 2011, p. 24).

Essas transformações, acredito, impõem a apropriação da discussão das mídias e de seus conteúdos com o objetivo de ressignificar as práticas escolares e educacionais, a partir da interpretação de suas mensagens que se dão inseridas num contexto social.

Ao analisar o módulo inicial do Programa, por exemplo, a orientação é de que o cursista, segundo as recomendações postadas, dedique ao menos seis horas semanais aos estudos. Este é o período para que entre em contato, ou melhor, conheça a proposta, bem como as atividades elencadas. Ao vislumbrar a realidade brasileira nesse campo, lembro que os/as professores/as não têm disponibilidade de tempo para essa formação, e nem mesmo aparato instrumental. No caso dos computadores, esse Programa tem o formato totalmente *online*, isso significa a necessidade de acesso à *internet*, pelos/as cursistas, com banda larga, rápida e de qualidade, do ponto de vista técnico. Uma parcela considerável de professores/as e de escolas ainda não tem esse aparato disponível minimamente, que, com certeza, dificulta o trânsito dos/as professores pelo Programa de forma efetiva. Esse pode ser um dos fatores que contribuiu para uma gama significativa de desistência dessa formação no Estado do Paraná, conforme Soares, Reich e Formigoni (2010).

No Programa Mídias na Educação, é necessário que cada cursista navegue pelos módulos, participe autonomamente dos fóruns com os demais colegas virtuais, entre em contato com os tutores do curso se for necessário e poste as tarefas em ambientes específicos. Os tutores são os responsáveis pela reorientação, quando for o caso. Segundo o dicionário (FERREIRA, 2009, p. 798) tutor “é um indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor” e tutelar é “exercer tutela sobre; proteger; amparar”. Na tese de doutorado sobre a EaD, Oliveira (2010, p. 203) explicita o conceito de tutor nessa modalidade formativa como um novo ator que surge com o advento da educação à distância. Ela postula que, por meio dessa nova modalidade educacional, são criadas novas significações de papéis que são específicos da educação presencial. Para a autora, “o tutor é um professor que orienta, aconselha, que estimula e motiva os alunos no decorrer do processo de ensino”, acrescentando ainda que “o tutor se apresenta com igual importância à dos outros elementos do processo de ensino”.

Para muitos gestores de EaD, o tutor é o professor mais próximo, é aquele que acompanha os alunos, orientando seu aprendizado, sugerindo leituras, estimulando a participação; está sempre pronto a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Entendido sob este aspecto, o tutor, é certamente um professor. Enfim, ele faz o processo de mediação entre o conteúdo e o aluno (OLIVEIRA, 2010, p. 203).

Entretanto, nesse mesmo estudo, a autora assevera que o tutor, termo mais especificamente utilizado na EaD, é uma figura que se aproxima do trabalho do professor, entretanto não é ainda reconhecido como tal.

Apesar de toda responsabilidade atribuída ao tutor, aspectos preocupantes envolvem seu trabalho. Ele realiza atividades próprias ao trabalho docente, como mediar, coordenar, orientar, avaliar e acompanhar o aluno. No entanto, está longe de ter *status* de professor. Ele possui todas as atribuições de um professor de curso superior, exceto a exposição das aulas propriamente ditas que são ministradas por professores com maior nível de formação. Porém suas condições de trabalho e reconhecimento profissional ficam muito aquém das responsabilidades que lhe são atribuídas (OLIVEIRA, 2010, p. 204).

Mesmo com dificuldades em seu *status* profissional, o tutor é encarregado de efetivamente construir essa nova modalidade que se apresenta no atual cenário. Oliveira (2010, p. 210) alerta em relação à figura desse profissional para o “quanto ainda temos de caminhar para que seu papel seja reconhecido como de grande importância não só na literatura, mas também na prática cotidiana”. No Programa, sua função é motivar, acompanhar as tarefas dos/as professores/as e eventualmente dirimir suas dúvidas.

O papel do/a tutor/a é estabelecer um diálogo com os/as cursistas para incentivá-los a participar dos módulos, a fim de construir novos conhecimentos para que cada um siga seu próprio ritmo nesta participação. A necessidade de motivação entre os cursistas deve-se, primeiramente, à dificuldade que muitos demonstram em continuar os estudos formativos nessa modalidade à distância. Como os professores e professoras são evitados de práticas presenciais, a figura do tutor é motivacional, uma figura contributiva para a não desistência do curso, já que os/as professores/as percorrem-no completamente sós.

No módulo relativo à gestão, o discurso se aproxima da gerência empresarial, como o termo gestão é originário da administração, aqui se percebe, claramente, a prevalência do discurso instrumental que desloca o pedagógico. Williams (2007, p. 193) enuncia que gestão vem da palavra gerenciamento (*management*), “hoje quando falamos de negociações entre o *management* (gestão, gerenciamento, administração), estamos expressando uma versão específica das relações sociais e econômicas”. Na escritura do Programa no módulo de gestão, existe um discurso essencialmente vinculado ao

mercado. No excerto abaixo, tem-se uma noção do tratamento que se dá à gestão escolar no âmbito do Programa.

Há outra área importante de informatização, do ponto de vista administrativo, que é o controle financeiro, de entradas e saídas de dinheiro: receita e despesa. O programa integra as despesas e permite fazer projeções sobre o tempo que levará para equilibrar receita e despesa, se vai haver déficit ou superávit. ( ETAPA 1 GESTÃO).

No âmbito da escola pública, as práticas de gestão devem ser democratizadas, as despesas, o repasse dos recursos advindos do Estado mantenedor devem ser administrados pelos conselhos ou instâncias pedagógicas. É importante que os/as professores/as discutam e ampliem seus conhecimentos acerca das questões de gestão administrativa e financeira, entretanto é preciso desmistificar o discurso que repassa para a escola a obtenção de recursos para sua existência, representando a privatização por via interna. Busco em Giroux (2003) a necessária discussão sobre os limites da cultura empresarial.

Enquanto a ascensão da cultura empresarial reafirma a primazia da privatização e do individualismo, há um crescente apelo para que as pessoas se rendam ou limitem suas capacidades de participarem de uma política engajada, em troca de uma noção de identidade baseada no mercado, a qual sugere que renunciemos a nossos papéis como sujeitos sociais, em favor do papel limitado de sujeitos consumidores. (GIROUX, 2003, p. 55).

A ampliação da ideia que alinha o discurso pedagógico ao discurso de mercado representa a perda paulatina dos direitos garantidos por lutas dos/as docentes e da sociedade civil para o estabelecimento de uma educação democrática de direito e de fato. A defesa da democracia é uma tarefa ao mesmo tempo política e educacional. Luta esta fundamental para a garantia de uma cultura que é democrática, porque reconhece a educação e a defende como sendo um bem simbólico. Ao contrário do que postulam os grandes conglomerados de mercado, que veem a educação como um campo de investimentos comerciais e como afirmação contundente de que é um bem privado a serviço do cumprimento das necessidades individuais e não do bem comum para todos/as.

No atual cenário, parece existir um apelo à formação que encampa o discurso e a postura de mercado no trato pedagógico e em sua organização didática. Conhecedora de que, na esfera da educação pública, quem deve gerar os recursos para a manutenção da

escola deva ser o governo, em quaisquer âmbitos: municipal, estadual ou federal. Entretanto, na escritura dos módulos, o de gestão não seria diferente, há uma tendência da empresa para adentrar o espaço da escola e formalizar o seu discurso.

Quando trata da questão envolvendo o que chama de gestão inovadora da escola com tecnologias, o Programa postula que as tecnologias são recursos, meios, ferramentas e exemplifica como o uso do giz e da lousa são uma espécie de comunicação. Esse discurso poderia contribuir para identificar as marcas da forma interacional para além de mero instrumento, mas perfilada com a vida.

Setton (2011) assevera que as mídias produzem significados e sentidos, que têm a capacidade de integrar ou não e de oferecer um novo corpo de categorias de pensamento e de julgamento. Mesmo com essa possibilidade interacional, pode, de forma contraditória, representar simbolicamente um instrumento de dominação. É esse o momento de reflexão acerca do seu papel pedagógico, um momento de formação, que avança para além do óbvio e apresenta as discussões contemporâneas que expressam visões de mundo diferentes.

Num outro momento do Programa, está ilustrado que “o livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojeter, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral (MÓDULO INTRODUTÓRIO).

No discurso acima, é apresentado o espaço da escola como pleno de tecnologias, e aduz a existência de ferramentas mais e menos sofisticadas, sem, entretanto, explicitá-las à luz das discussões contemporâneas e das condições da realidade brasileira. Existe a tendência em culpar o/a docente pelo mau ou não uso desses equipamentos considerados tecnológicos. Lembro que, contraditoriamente ao descrito no Programa, em algumas regiões do Brasil, existem escolas que não contam nem mesmo com o giz e a lousa para a realização de atividades pedagógicas, sem contar o chão de terra batida.

O discurso, cuja pretensão é pedagógico, segue eivado de significação instrumental e corrobora o discurso de mérito, como se o mau uso desses aparatos tecnológicos, como ditos no texto orientador do Programa, fosse de única e exclusiva responsabilidade do/a docente. Na perspectiva de formação que ensina o uso das ferramentas, está cumprida a tarefa.

No Programa, as noções do que seriam educadores tecnológicos e humanistas, sugere uma valorização de um em detrimento do outro, entre os/as que pensam

tecnologicamente, antenados/as com as discussões da tão evidenciada sociedade do conhecimento, e os/as humanistas que priorizam as dimensões de ensino e de aprendizagem como prioritárias em sua ação.

Os humanistas dizem que as tecnologias são importantes, mas, em geral, resistem a uma utilização mais ampla, inovadora. Permanecem ancorados na sala de aula como espaço de resistência, fora do qual não vale a pena avançar.

Os educadores tecnológicos, impulsionados por administradores em busca de resultados, ampliam mais e mais o número de alunos atendidos simultaneamente, focam predominantemente o conteúdo, a autoaprendizagem e limitam a interação ao mínimo porque encarece dramaticamente os custos (MÓDULO INTRODUTÓRIO).

Thompson (2011) auxilia em uma análise mais apurada desse discurso, ao propor que se entenda o advento dos meios de comunicação de massa, sob os auspícios de sua dimensão simbólica, relacionando com a produção, o armazenamento e a circulação dos materiais considerados significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem. Para ele:

É fácil perder de vista esta dimensão simbólica e preocupar-se tão somente com os aspectos técnicos de comunicação. Estes aspectos técnicos são certamente importantes, como veremos; não deveriam, porém, obscurecer o fato de que o desenvolvimento dos meios de comunicação é, em sentido fundamental, uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si. Se o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, então os meios de comunicação são rodas de fiar no mundo moderno e, ao usar estes meios, os seres humanos fabricam teias de significação, para si mesmos (THOMPSON, 2011, p. 35-36).

A concepção que privilegia o instrumental em detrimento do pedagógico, que enfatiza a tendência tecnologizante como parte integrante dos contextos de vida social, precisa ser desvelada pelos/as educadores/as para fazer a crítica a essa concepção que normatiza e lineariza a vida. A comunicação é um fenômeno que acontece plenamente inserido na vida cotidiana e o/a professor/a não pode ser mera peça chave da tecnologia, ao contrário, são eles/as que irão tecer os fios que darão significação às suas ações. Isso exige muito mais do que um domínio puramente técnico. Entretanto isso irá ocorrer ao proporcionar uma formação que leve em conta sua condição cultural, seu contexto de

trabalho e a realidade na qual estão inseridas as escolas. Num discurso como esse, há uma visível ausência do pensamento crítico, asseverando as palavras do autor que os seres humanos precisam utilizar esses aparatos como tessitura de sua própria história e obra.

Num estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação, Teruya (2006) aponta como desafios para a ação docente a apropriação das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas para decifrar os códigos, mas ser capaz de interpretar criticamente os conteúdos que circulam nas mídias. A autora reconhece nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas para ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento.

Para a pesquisadora, os novos conteúdos curriculares exigem a formação permanente dos/as professores/as para a compreensão das reformas e mudanças do sistema educacional. Entretanto conclui que o aumento das responsabilidades não veio acompanhado de melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho docente. O trabalho ainda é fragmentado por um leque de tarefas, como na administração, nos programas de capacitação, na orientação dos/as alunos/as e no atendimento aos pais, na organização de eventos, seminários e nas diversas reuniões.

As imagens televisivas produzem uma assimilação caótica e fragmentada do excesso de informações e conhecimentos superficiais mostrados na tela e que alteram a forma de pensar, conhecer e aprender. Este universo faz interagir com as imagens, os sons, os movimentos, as músicas e os gestos. As vagas e confusas ideias que os jovens trazem das suas interações com a sedutora mídia devem ser exploradas pelos professores, no sentido de contribuir para preencher as lacunas e orientar as discussões, estabelecendo um diálogo crítico em relação às mensagens midiáticas. Para isso, não há necessidade de se colocar os alunos diante de todas as mídias eletrônicas em sala de aula, mas incorporar e aceitar que as novas subjetividades são transformadas e desenvolvidas pelas experiências virtuais de crianças e jovens (TERUYA, 2006, p. 86).

Ao concordar com a autora, observo que os/as professores/as carecem de uma formação que seja permanente para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no espaço social e escolar. O estudo aprofundado e denso das mídias e seus reflexos na educação são possibilidades de contribuição para novas possibilidades educativas, até

mesmo discussão de um novo currículo que respeite a riqueza da cultura própria do país.

Na mesma direção de Teruya, Orofino (2005) defende que, apesar da existência de estudos sobre a mídia, é fundamental a renovação dos quadros de análise e reflexão, isso é cada vez mais atual. Ainda hoje não dispomos de um *corpus* sistematizado e disponível de estudos culturais críticos que enfoquem as mediações, os modos de uso e apropriações destes produtos midiáticos por parte das crianças. É preciso problematizar estas relações como questões sobre as táticas de consumo que as pessoas são envolvidas, tudo isso cruzado com os produtos que são disponibilizados pela mídia em todos os seus aparatos. Acredito que um percurso formativo que tenha seu início pré-estabelecido, mas sem previsão de fim precisa optar por esse discurso da crítica a essa mídia nociva e ao mesmo tempo e contraditoriamente desveladora como postula Martín-Barbero (2009).

É preciso, e esta investigação caminha nessa direção, que os/as educadores/as das crianças e jovens das escolas públicas desse país, participantes de eventos de formação, considerem como fundamental problematizar as apropriações das mídias que se limitam em conhecer o funcionamento do aparato tecnológico. É preciso ainda conhecer esse novo espaço cibernético onde educandos/as navegam por horas a fio no mundo digital do computador, da *internet*, da TV e das redes sociais.

A formação de professores/as, em contrapartida, vive uma desconexão, uma vez que, em sua maioria, os programas formativos em número considerável têm sido pensados com base em práticas estanques e fragmentadas. Seu conteúdo, tendencialmente, orienta a aplicação dos saberes na prática cotidiana num movimento de justaposição em detrimento de uma reflexão ampla.

A mudança ocorre na maneira como as pessoas se relacionam uns com os outros e com eles próprios. Os indivíduos cada vez mais usam os meios de comunicação e se envolvem em novas formas de ação e interação que diferem das formas conhecidas, do tipo face a face. Isso exige um redimensionamento do pensamento, porque “[...] estão não só intercambiando informação ou consumindo um produto (embora também possam estar fazendo isso); estão também participando de formas de interação que tem propriedades bastante específicas” (THOMPSON, 2011, p. 9).

Neste cenário alentador e, ao mesmo tempo, desafiador, a escola como instituição formadora e os/as professores/as como partícipes e responsáveis por essa formação, articuladamente, têm um grande trabalho. É o desafio de efetivar o uso das

TIC com seus aparatos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em compreender que, com a evolução midiática, presencia-se o desenvolvimento de uma revolução cultural. Essa mudança pode contribuir para um novo posicionamento político-pedagógico.

Para Santos (2003), a educação para as mídias desempenha um papel libertador e de responsabilização, auxiliando a preparação de estudantes para o desenvolvimento de uma democracia cidadã e para uma postura e consciência política crítica. Ela argumenta que os/as alunos/as precisam ser iniciados nas estruturas, mecanismos, linguagens e mensagens das mídias. “Em particular, devem desenvolver a capacidade independente para aplicar um juízo crítico em relação ao conteúdo dos *media*” (SANTOS, 2003, p. 15). Para a redefinição da formação, é necessária a assunção de uma posição formativa por parte dos/as professores/as, alicerçados/as em práticas também democráticas e críticas, antevendo, por meio de decisão política e pedagógica, as discussões pertinentes sobre as mídias na vida democrática das sociedades, dos países e do mundo.

Para Mello e Tosta (2008), os/as professores/as, no lugar de adotarem uma postura de negação perante a mídia no seu campo de trabalho ou realizarem uma crítica ingênua, segundo a qual todas as mazelas sociais são causadas pelas mídias, precisam estudar o fenômeno midiático e adotar essa inovação em seu currículo, integrando o debate que está sendo realizado. Entretanto isso não ocorre espontaneamente por parte dos/as professores/as e nem de uma forma justaposta, já tratada nesta seção. É urgente legitimar uma formação contínua tanto para professores/as quanto para os alunos/as, para que essa inserção e apropriação desse novo conhecimento enriqueçam a prática docente em seu contexto de ação.

Os/as alunos/as estão envolvidos/as intensamente com as mídias e têm trazido essa vivência para o espaço escolar, a leitura que fazem, está intrinsecamente inserida aos auspícios do consumo, que precisa ser apresentada e discutida criticamente pelos/as professores/as, confirmando seu status de formador/a. As crianças não sabem como são influenciadas pela mídia no dia a dia, e seguem defendendo posições ou mesmo consumindo indiscriminadamente produtos e ideias. Carecem dominar uma leitura crítica para que compreendam que as necessidades que lhes são por vezes impostas são marcadamente produzidas por uma cultura midiática de massa.

Conscientes de que essa necessidade é fabricada, cabe aos/as professores/as instituírem práticas com o auxílio dos aparatos midiáticos, a fim de encorajar seus/suas

alunos/as para uma nova expressão criativa das suas próprias mensagens midiáticas e não somente para o consumo.

[...] considerando o papel importante que os *media* como a televisão, o cinema, a rádio e a imprensa desempenham na experiência cultural das crianças, a educação para os *media* deve começar tão cedo quanto possível e continuar ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Não se pode também negligenciar o papel dos pais nesta educação. Será indispensável uma investigação mais aprofundada para determinar o conhecimento que as crianças têm dos *media* quando chegam à escola e como sua compreensão e conhecimento dos *media*, assim como as suas aptidões nessa matéria, podem ser desenvolvidos pela educação para os *media* (SANTOS, 2003, p. 15).

O surgimento de uma nova sociedade imprime novas possibilidades e posicionamento em relação à expansão das tecnologias nas escolas, embora haja quem coloque em dúvida seu contributo para fins educativos, este é um período muito rico particularmente em termos de relevância cultural através das tecnologias. É fundamental que a incorporação pelos/as docentes da influência midiática em sua prática de sala de aula tenha como pressupostos a mediação na elaboração crítica de novos critérios de leitura. Critérios esses que advêm do entendimento das formas simbólicas ofertadas pelos meios digitais e midiáticos, que devem servir para repensar a organização do trabalho pedagógico, incluindo novas formas democráticas de avaliação. Para Mello e Tosta (2008, p. 24) “se a mídia é em larga medida, o grande aparato de mediação social hoje, a escola, bem como outras instituições, de socialização não pode abrir mão desse papel que também é seu”.

O uso da mídia na ação pedagógica exige uma envergadura e densidade teórica para uma prática crítica do seu uso, cujo ideário vislumbra a materialidade de uma prática emancipadora. Existe, através de uma fala neutra no Programa, objeto desta investigação, uma articulação e vinculação à racionalidade informacional, isso é um fato objetivo. Hall (2006) elucida que as mensagens não têm somente um significado, existe uma intenção para que se leia de uma forma determinada. No Programa, observo o controle infiltrado dentro da própria mensagem, por exemplo, quando surgem comandos como: leia-me dessa forma e siga o modelo:

[...] de posse dessas ideias, organize, ordene, classifique as ideias que lhe interessam. Faça um esqueleto com elas. Coloque o tema central bem no meio de uma folha de papel e a partir dali vá colocando as ideias mais gerais em volta do tema central, fazendo linhas conectando ambos. A partir de cada subdivisão, vá expandindo até

onde achar que deva. Esta fase se chama fazer o mapa mental (MÓDULO TV E VÍDEO).

Não contribui formar professores/as para serem versados nas novas tecnologias de informação e comunicação apenas tecnicamente. A escola, conseqüentemente a educação, por seu caráter eminentemente democrático, precisa ser o espaço legítimo do projeto pedagógico e não do projeto tecnológico, puramente mecanicista.

Apesar de perceber no Programa analisado a tentativa de hegemonizar a audiência, ela nunca é perfeitamente eficiente e não consegue manter todas as leituras dessa forma. “O próprio texto que codifica escapa de suas mãos, sempre se consegue lê-lo de outra forma” (HALL, 2006, p. 345).

Martín-Barbero (2009) compreende que a racionalidade reside, essencialmente, em uma noção de conhecimento que nada mais é do que “acúmulo de informação mais classificação”. A tendência é estar diante de uma racionalidade que dissolve literalmente o político. “Afim o político é justamente a emergência da opacidade do social enquanto realidade conflitiva e cambiante, emergência esta que se realiza através do incremento da rede de mediações e da luta pela construção do sentido de convivência social” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 284).

Têm sido comum os modelos de introdução de tecnologias caracterizarem, primeiramente, uma concepção instrumental dos meios, a qual já vem sofrendo críticas, e, posteriormente, apresentarem a proposição de uma dissolução tecnocrática do político. Assim, estariam resolvidos os problemas, porque formar para operar instrumentos de forma técnica e dissolver a crítica contribuem para uma espécie de homogeneização cultural. “Se os problemas sociais são transformados em problemas técnicos, haveria uma única solução para todos” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 284). Neste cenário, o cidadão acaba sendo substituído por um especialista que deve ter a resposta pronta para um problema já previsível, a dissolução do político e a emergência do técnico.

Pinto (2008) elabora importante reflexão sobre a dualidade da técnica, evidenciando que é, ao mesmo tempo, conservadora e revolucionária, porque enquanto prática conservadora aconselha a repetição dos mesmos atos para alcançar os mesmos objetivos. No caso do Programa analisado, esta tendência ocorre na ênfase pela repetição dos módulos, na sequência dos modelos. Vista dessa forma, a técnica tem o que o autor denomina de uma influência estacionária, e se não fosse contradita por si

mesma, pelo seu próprio oposto, levaria a estagnação à produção dos bens no estágio em que se encontra em cada momento. Se despida de seu lado revolucionário, não seria possível o surgimento do novo, com a substituição por outras máquinas ou outros métodos necessários quando obsoletos.

Entretanto esse aspecto estático é contrário e se contrapõe ao lado revolucionário da técnica, visto que, em sua gênese, induz a proposição de objetivos mais adiantados. Para o autor, a tecnologia será sempre uma mediação, representa a ação inventada pelo homem, que, em seguida, é repetida prolongadamente para atender a uma exigência do processo produtivo. Assim se explica, por exemplo, não se esgotar na repetição ou mesmo na fabricação de materiais utilitários, mas, além disso, transmuda-se em imaginação artística, abstrações do processo de realidade, na tessitura de novas ideias. O Programa analisado, ao mesmo tempo que é estático, porque limita os professores a seguirem o modelo, por sua própria característica ambivalente, pode proporcionar novas elaborações, já que, “[...] para viver, é preciso aceitar o confronto com a realidade do mundo, os obstáculos que ela opõe. Por isso constitui-se como finalidade existencial a superação de tais empecilhos ou insuficiências externas” (PINTO, 2008, p. 210).

O desafio da educação atual é incentivar o uso das tecnologias sem, contudo, permitir que o conhecimento se torne vazio, fragmentado e supérfluo. Esse incentivo viria de uma formação que instrumentaliza tecnicamente e proporciona o pensamento crítico acerca do mundo e do contexto educacional, com vistas à sua repercussão na escola e na sala de aula. Os descompassos, problematizados nas pesquisas em educação sobre o uso das mídias, têm gerado tensões, dificultando uma visão mais ampla sobre o novo campo, uma vez que os/as professores/as, distanciados/as das observações e pesquisas elaboradas por seus pares nessa área de conhecimento, que integra educação e comunicação, têm tido dificuldade em estabelecer uma ideia própria e crítica acerca desse tema.

### **3.4 As Mídias TV e Vídeo**

Sobre TV e vídeo, o Programa Mídias na Educação recomenda uma nova postura da escola:

A nova escola deve, portanto, ultrapassar o costume de utilizar a televisão como mera instrumentalidade, o que reduz as possibilidades

de sua utilização como verdadeiro recurso didático-pedagógico. Para tanto, é preciso conhecer a televisão em seus próprios fundamentos. Tal mudança de paradigma, que deve transformar profundamente o sistema escolar e também a formação dos professores, precisa acompanhar-se da erradicação de um tipo particular de analfabetismo: o analfabetismo das imagens, que mantém o homem incapaz de ler, de interpretar e de pensar criticamente as imagens veiculadas nos meios de comunicação de massa. Também poderá garantir ao aluno o papel de sujeito do processo de ensino e aprendizagem, em cooperação com os demais, na construção do conhecimento (MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: MÓDULO TV E VÍDEO).

Este discurso é ambíguo, porque ao mesmo tempo em que veicula esse aparato comunicacional na modalidade *online* para formar professores/as, defende e justifica a utilização da TV e do vídeo como veículo didático pedagógico e recomenda a erradicação, nas palavras do Programa, de uma espécie de analfabetismo das imagens. Por outro lado, no decorrer do Programa não trata com densidade teórica essa mídia, seus fundamentos. Para Martín-Barbero (2009), o que parece importar para os programadores e produtores das tecnologias de vídeos é a inovação tecnológica, o uso social dessa mídia e de suas potencialidades parece não ser de interesse. Na análise sobre essa mídia e suas contribuições, o que percebo é um discurso do exercício individual dos/as docentes para a mudança de paradigma, conforme descrito no excerto.

O autor expressa que, ao romper com ultrapassadas considerações, em que a TV é apontada corruptora das tradições familiares e ainda corrobora a incapacidade de leitura e pensamento crítico, cuja filosofia atribui a essa mídia função puramente reflexa, começa a ser estabelecida uma concepção que vê na família, como na escola um dos possíveis espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão. Tem se tornado perceptível, portanto, uma marca própria de discurso mediado pela TV.

Após a exposição de um curto vídeo sobre o uso da televisão na escola e os desafios de hoje, o Programa demonstra minimamente, como trabalhar com produção de vídeos no espaço escolar. São sugeridas formas de trabalhos com estudantes nas escolas. Por meio de intertextos, os cursistas podem clicar em outros links para informações sobre a mídia em estudo. O excerto citado acima, extraído do Módulo sobre TV e Vídeo, remete-me à análise de Fischer (2006) sobre a especificidade da televisão, isto é, sua linguagem própria para entender como suas estratégias e seus temas revelam a importância dessa instância cultural na sociedade em seu conjunto mais amplo.

[...] criação, como produção cultural que nos oferece uma série de possibilidades de expressão audiovisual, de comunicação de sentimentos, idéias, indagações, informações; ao mesmo tempo, desejamos fazer desse estudo da TV uma forma de pensar os problemas, as possibilidades e os impasses da educação na contemporaneidade, fortemente marcados por alguns sintomas culturais, relacionados às mudanças tecnológicas nas diferentes práticas de comunicação e informação no nosso tempo (FISCHER, 2006, p. 17).

Há, literalmente, um redimensionamento quanto à expansão e alcance da televisão, de uma mídia que propaga pessoas como massas amorfas, conduzidas linearmente por esse veículo, para uma nova posição. Além de entreter e ocupar espaço e tempo nos lares brasileiros, promove campanhas sociais. É nesse interstício que se operam as mudanças segundo Martín-Barbero (2009), uma experiência cultural do novo público que nasce com as massas. No espaço escolar, essas práticas têm grande repercussão, contribuem para que professores/as e estudantes se reconheçam como autores da história.

Tal como Fischer (2006), concordo que, justamente aí, insere-se o trabalho pedagógico, numa tarefa de desvelamento da notícia e da construção da linguagem midiática utilizada na TV. São muitas informações contidas nos produtos veiculados pela mídia, o trabalho da escola é desmistificar o consumo imbricado nos discursos. A autora investe no entendimento detalhado desses diferentes níveis de escolarização e compreende a diversidade das produções disponíveis hoje pela via das tecnologias.

A percepção da intensidade das práticas pedagógicas, as quais podem ser orientadas pelo uso e discussão crítica desse aparato midiático, é a TV. Assim, diante de um quadro histórico quer de alienação como de não alienação da televisão, os/as professores/as podem optar por desenvolver o pensamento crítico dos/as educandos/as e não como receptores de informação. É função de um/a educador/a engajado fazer a mediação da interpretação crítica do conteúdo televisivo.

Martín-Barbero (2009) enuncia que a televisão não traz consigo somente um maior investimento econômico e uma maior complexidade de organização industrial, mas carrega em si um refinamento qualitativo dos dispositivos ideológicos. Essa mídia tem o poder de convencimento para uma real expansão do mercado sem que os seus expectadores percebam essa intenção. A televisão, como nenhum outro meio de comunicação, permite tamanha variedade de experiências humanas, envolvendo países,

povos e situações “[...] ao conectar o espetáculo com a cotidianidade” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 253).

Kellner (2001, p. 303) avalia que públicos diferentes assistem à televisão e também de formas diferentes, uns entendem-na como “[...] uma colagem fragmentada de imagens que apenas intermitentemente as pessoas vêem ou ligam para aquilo que veio antes ou depois”. Ele entende que as pessoas que percorrem vários programas, passando de um canal a outro para ver o que está “rolando” e acompanhar o fluxo das imagens, assistem superficialmente às imagens. Contudo, ancorada nessas leituras, entendo que pode ser um exagero colocar a televisão num patamar de solapadora de significados e ainda abafadora dos significantes. Essa mídia pode contribuir para que as pessoas vislumbrem possibilidades, façam análises, redescubram significados.

Kellner (2001, p. 304) afirma que “a televisão e outras formas de cultura da mídia desempenham um papel fundamental na reestruturação da identidade contemporânea e na conformação de pensamentos e comportamentos”. Se entendida como possibilidade, a televisão pode vir a ser uma importante ferramenta pedagógica, na qual o hábito de classe atravessa seu uso e se manifesta na organização do tempo e do espaço cotidianos.

Por outro lado, Kellner (2001), Fischer (2006) e Martín-Barbero (2009) asseveram que uma leitura unidirecional, superficial, desprovida de profundidade ou de significados dessa mídia, no campo da formação docente, não fortalece a percepção de práticas e demandas que as diferentes classes sociais fazem à televisão. A escola pode ser um veículo de crítica ao trabalhar com essa mídia em sua organização pedagógica, ou não.

Ao analisar esse Programa, entendo que toda formação precisa ser gerida como parte de um contexto social mais amplo e deve revelar alguma coisa acerca da sociedade contemporânea. Ainda mais um Programa formativo que elenca professores/as da Educação Básica como seu público alvo.

A cultura da mídia, por intermédio do aparato televisivo, disponibiliza imagens e figuras pelas quais o público passa a se identificar e imitar. Nesse sentido, ela exerce efeitos socializantes e culturais por meio dos modelos que veicula. Do ponto de vista educacional, é fundamental que seja disponibilizado aos/as professores/as o estudo das formas concretas de utilização da televisão, selecionando com acuidade programas e intencionalidades. O trato pedagógico com essa mídia no sentido emancipatório propõe discutir e problematizar suas mensagens, a fim de compreender criticamente a sociedade

que está sendo forjada. Não é o caso aqui de demonizar a mídia, ao contrário, trata-se de apreender seu significado de veículo cultural a favor da educação crítica, porque ela está presente na maioria dos lares brasileiros.

Nossa defesa em relação ao uso do vídeo na escola é de que seja um elemento provocador, em uma dimensão que amplia as análises, sacudindo a inércia. O contato de professores/as e alunos/as com bons filmes, poesias, contos, histórias, romances tende a abrir novas e importantes perspectivas de interpretação do mundo. Um olhar que difere, porque percebe com mais profundidade as nuances da vida. Quando o vídeo tem a função e contribui para confirmar uma teoria, uma síntese, com a qual os/as professores/as já estão trabalhando, é um instrumento que ilustra, exemplifica e tende a ampliar o horizonte, portanto político-pedagógico.

Martín-Barbero (2002), diante de um estudo junto a uma comunidade operária em Cali no México, ao analisar a recepção de um filme, percebeu que suas análises críticas não estavam levando em conta o que os espectadores queriam e diziam. Para ele, ao tomar ciência dessa leitura pelos cidadãos e cidadãs mexicanos, ocorreu o que chamou de um arrepio epistemológico, redundando em uma ruptura na sua concepção de pesquisa. Ouçamos o que ele diz:

Um arrepio epistemológico é o que testemunhei, na verdade uma mudança experimentada sobre a validade do projeto acadêmico empreendido, já narrado em outros textos, mas devendo constar aqui também. Estive no Cine México, situado num bairro popular, do centro velho da cidade, jovens em uma seção da tarde com sala cheia especialmente de homens, vendo o filme *A Lei do Monte*. Se tratava de um melodrama mexicano que estava seis meses em cartaz em uma cidade em que o filme com êxito durava umas poucas semanas. E foi seu êxito popular o que converteu esse filme em um fenômeno mais que sociológico, quase antropológico. Ao iniciar a seção meus amigos professores e eu não pudemos conter as gargalhadas, só em uma comédia era possível aquela montagem argumental e estética, que era contemplada pelo resto dos espectadores em um silêncio assombroso para esse tipo de sala. Pois, a surpresa chegou também de pronto: vários homens se acercaram de nós e nos gritaram “ou se calam ou os tiramos”! A partir desse instante, me sentei envergonhado em minha poltrona, e me dediquei a olhar o filme, com a gente que me rodeava. A tensão emocionada dos rostos com que seguiam os avatares do drama, os olhos chorosos das mulheres e também de alguns homens. E durante, como uma espécie de iluminação profana, me encontrei perguntando-me: que tem que ver o filme que eu estou vendo com o que eles vêem? Como estabelecer relação entre a apaixonada atenção dos demais espectadores e nosso distanciado aborrecimento? Por último, que viam eles que eu não podia/sabia ver? E então, uma das duas: ou me dedicava a proclamar sozinho a alienação e o atraso mental irremediável daquela gente pobre, ou aceitava que ali, na

cidade de Cali, a umas poucas quadras de onde eu vivia, habitavam indígenas de outra cultura, deveras quase tanto quanto os habitantes das Ilhas Trobiand. E se o que se sucedera era este último: de que e a quem serviam as minhas auspiciosas leituras ideológicas? A essas gentes não, desde logo, pois estava escrito em um idioma que não entenderiam, sobretudo porque o filme que eles viam não se parecia em nada o que eu estava vendo. E então, todo meu pomposo trabalho “desalienante” e “conscientizador” não ia servir àquela gente. Para quem então eu estava trabalhando? O arrepio se transformou em ruptura epistemológica: a necessidade de mudar o lugar de onde se formulam as perguntas (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 28-29, tradução minha).

Martín-Barbero concluiu que é o distanciamento cultural e o acercamento etnográfico que irá permitir ao investigador ver com as gentes e ouvir as gentes, contar o que viram. Ao vivenciar aquela experiência completamente nova que rompeu com algumas de suas certezas, o pesquisador assustou-se por perceber que suas perguntas estavam sendo formuladas para pessoas que não poderiam respondê-las. Após a vivência naquele cinema em Cali, foi necessário, segundo ele, mudar as questões. O diálogo que ele apreendia, aparentemente, com seus leitores e possíveis interlocutores, não calava nos corações e mentes daquele povo. O que eles viram naquele filme, sobretudo, foram suas próprias vidas, as quais os pesquisadores não conseguiram ver.

Esta pesquisa permitiu ao autor descobrir também que, “do que falam as novelas e o que dizem as pessoas, isso não é algo que esteja dito nem no texto da novela, nem nas respostas para as perguntas de uma pesquisa” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 29-30, tradução minha). Entende o autor que o discurso do povo é um dizer tecido de silêncios, aqueles que têm as pessoas que não sabem falar e muito menos escrever, e ainda aqueles outros em que está entretecido o diálogo das pessoas com o que se sucede na tela.

Em poucas palavras, ele concluiu que a maioria das pessoas gosta muito mais da telenovela quando é contada que quando a vê. As pessoas se empenham contando o que se passou, mas muito mais daquilo que se passou no capítulo narrado, mesclando com o que se passa com as pessoas sobre suas vidas. Inexplicavelmente, a telenovela é um pré-texto para que as pessoas narrem suas vidas. Provavelmente, o que ocorreu naquele cinema em Cali foi uma identificação daquelas pessoas com a sua própria prática existencial. Pode-se presumir que, em qualquer momento da vida, das práticas laborais e existenciais, o contexto é fundamental porque não ocorre isolado da vida de cada

pessoa. Assim, defendo uma formação que valoriza a vida e as experiências dos/as professores/as.

Uma pesquisa que transita pelo campo da formação de professores/as precisa ouvir o que as pessoas pensam e sentem em suas vivências. Após a vivência daquela experiência prática, o autor reorientou sua ação epistemológica. Uma questão se faz pertinente aos praticantes da pesquisa científica, mesmo não tendo um caráter utilitarista, a investigação precisa fundamentalmente responder a questões sociais. E, articulado a isso, promover uma investigação e interlocução também social. Pesquisa-se para responder sobre as inquietudes humanas, e o estudo da mídia precisa fazer parte da agenda das intencionalidades, já que é uma ciência desafiadora do entendimento de todos/as as pessoas.

O grande marco orientador é o estudo sobre a cultura dessa tecnologia, que remete o pesquisador às novas máquinas, aos novos aparatos e novos modos de percepção e linguagem que produzem outras sensibilidades e escrituras, diferente do aspecto puramente instrumental que ainda se instaura nos programas e nas práticas formativas de professores/as. A leitura possível é o entendimento que essa revolução tecnológica introduz um novo modo de relação entre os processos simbólicos nas sociedades, que constituem o cultural e as formas de produção e distribuição de bens e de serviços, e isso é uma grande mudança.

O que está mudando não é o tipo de atividade em que participa a humanidade, e sim sua capacidade tecnológica de utilizar como força produtiva o que distingue a nossa espécie com sua raridade biológica, e sua capacidade de processar símbolos (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 33, tradução minha).

O próximo excerto, extraído do Módulo do Programa, destaca que, em “[...] mídias de massa tradicionais, como a televisão e o jornal, o indivíduo tem um papel puramente passivo, de receptor da informação” (MÓDULO TV E VÍDEO). Há que se problematizar essa afirmação visto as pesquisas apontarem o caráter ambíguo da televisão, uma vez que ela pode ser objeto de alienação e, ao mesmo tempo, contribuir para a desalienação ao transmitir fatos e dados que possibilitam a discussão sobre um tema altamente revelador. Thompson (2009) e Martín-Barbero (2009) questionam o discurso da passividade do receptor diante da TV. Ao analisarem a relação dos meios de

comunicação de massa com as questões sociais mais amplas, suas pesquisas apostam em uma repercussão lenta, mas decisiva.

Para Thompson (2009, p. 287), o termo “massa” vem do fato de que as mensagens que são transmitidas pela mídia alcançam audiências de um grande contingente populacional. Para ele, esse dado não reflete a realidade porque é tomado de forma simplesmente quantitativa, sugerindo que as audiências, das pessoas singulares e plurais que se sentam à frente de um aparelho de televisão, são formadas por um enorme amontoado inerte sem rosto, indiferenciado. Sua percepção revela um obscurecimento do fato de que as mensagens e imagens transmitidas pela indústria da mídia são recebidas por indivíduos únicos, situadas em contextos sócio-históricos também únicos. Cada pessoa vê e interpreta à sua maneira o que lhe está sendo apresentado: algumas participam mais ativamente, dando-lhes um novo sentido subjetivo, enquanto outras se concentram melhor. Ao contrário da ideia errônea de que essas pessoas são massas inertes e indiferenciadas, elas podem ser percebidas pela indústria midiática como receptores de mensagens, ativos e críticos, socialmente diferenciados.

Já Martín-Barbero (2009), ao corroborar Thompson, analisa a questão da recepção em relação a esta mídia num momento em que a televisão se encontra no centro das transformações provenientes da informática, alguns críticos encaram-na como um paradigma da arte. O que, para ele, seria a única coisa que valeria a pena chamar de cultura e, de modo simultâneo, denuncia o tempo todo uma decadência cultural que a televisão representa e acarreta intrinsecamente. Alguns desses mesmos críticos se arriscam a declinar da postura de denúncia e partem para a ação, propondo uma elevação cultural da televisão. “Enquanto uma classe normalmente só pede informação à televisão, porque vai buscar em outra parte entretenimento e cultura, no esporte, no teatro, no livro e no concerto, outras classes pedem tudo isso só à televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 303).

Que o modelo hegemônico de televisão ‘odeia as diferenças’ é algo que não precisava de muita demonstração. Mas também pela televisão passam as brechas, também ela está feita de contradições e nela se expressam demandas que tornam visíveis a não-unificação do campo e do mercado simbólico (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 319).

A televisão ainda é uma das mídias mais utilizadas que pode ser fonte desveladora de uma intrincada relação intercultural, que o seu ideário pretende

homogeneizar. No Brasil, em torno de 90% dos lares estão ligados aos seus aparelhos televisivos, conseqüentemente, uma grande e significativa parte da sociedade está diante da tela de um aparelho de televisão não de forma inerte, conforme já lembraram Thompson e Martín-Barbero, mas imbricada nas relações que vão sendo desnudadas diante de seus olhos e pensamentos. Isso pode ser altamente revelador, contraditório e contributivo para a mudança.

### **3.5 Mídia Televisão**

A história da criação da televisão não está contida nesse Módulo, mas acredito que seria um contributo à formação de professores/as para, no contato com seus/as alunos/as, ampliar a discussão desse aparato midiático tão familiar à população brasileira.

Gartman (s/d) apresenta uma breve e interessante introdução à história da televisão. Ele conta que os homens e as mulheres mal tinham se acostumado à instrução do rádio em seus lares, aprendendo a usar o novo brinquedo de forma adequada, quando irrompeu o que foi considerado como um novo inimigo, a televisão. Inicialmente, a televisão foi introduzida na Alemanha em 1930, e o povo, de acordo com o autor, desconfiou que fosse uma inimiga muito superior ao rádio, porque podia entrar em seus lares, espioná-los através de um olho potente. As mães ficaram preocupadas, já que tal aparelho poderia penetrar as paredes das casas e edifícios, tinham receio de que suas filhas fossem observadas o tempo todo em suas intimidades. Houve com isso uma intensa oposição ao seu uso, visto a ênfase que era dada a uma pretensa ameaça à liberdade pessoal e a desvendar aspectos íntimos da vida de cada cidadão e cidadã.

O autor relata que, em uma apresentação pública, os especialistas da televisão tiveram que descer a público para demonstrar que a televisão não era abelhuda, que não era uma espiã. As pessoas, desconfiadas, circundavam o aparelho a fim de se certificarem de que não estavam vendo um filme. E, para muitos, aquilo ainda não era compreensível.

Em 1957, o mundo contava com 60 milhões de televisores. O precursor da ideia de televisão foi um estudante alemão, Paul Nipkov, que, de acordo com Gartman (s/d), no Natal de 1883, em seu estúdio pouco aparelhado em Berlim, concebeu o disco que

levou seu nome e que transmitia a imagem ponto a ponto. Ele patenteou a descoberta, entretanto nem ele mesmo sabia o que fazer com ela, tão alta sua tecnologia para a época. O primeiro transmissor de televisão começou a operar em Berlim em 1934, transmitindo sons e imagens por ondas curtas. Desde a inserção de seu uso na Europa, sua luta havia chegado ao fim. O homem ou a mulher que buscava prazer através das inovações e mesmo o homem inventor estava livre para se dedicar às novas descobertas. Essa luta foi vencida e, enfim, a televisão foi aceita.

Este breve histórico ilustra o início da veiculação televisiva em âmbito mundial. Para o autor, as sucessivas etapas do avanço técnico humano estão imediatamente associadas a períodos bem marcados na história da humanidade, como a descoberta do fogo, a escrita, a grande invenção da roda, a telegrafia, a televisão, a energia nuclear, automatização, dentre outros. Atualmente, vive-se a chamada era tecnológica, os avanços são importantes e fundamentais para a vivência em um mundo tecnológico e artificial, do qual é virtualmente impossível escapar.

Gartman (s/d) lembra que, no século XIX para alguns cidadãos, a tecnologia era um demônio que destruía tudo o que era humano, o espírito humano não poderia resistir a este demônio e seria, com certeza, conquistado por ele como o aprendiz de feiticeiro, que, ao invocar os seus próprios poderes, não os poderia mais controlar. Alguns anos depois, em 1956, com o advento da segunda guerra mundial, a ideia demoníaca acerca da tecnologia foi intensificada, já que a tecnologia era utilizada como material de destruição das vidas humanas. A hostilidade à tecnologia está relacionada ao conflito entre o velho e o novo, entre o conservador e o inovador, que fazem parte da vida cotidiana. Entretanto, grosso modo, ao olhar à tecnologia, percebo que existem muitas indicações objetivas de seu uso. Os progressos técnicos aumentaram globalmente as oportunidades de sobrevivência da humanidade, prova disso é a média de vida das pessoas alterada para mais. Nos últimos 200 anos, houve um significativo avanço tecnológico, tão importante quanto aquele que fez o homem da idade da pedra sair de sua caverna para cultivar a terra e construir suas casas.

Os primeiros passos da difusão em larga escala foram revolucionados com a chegada da televisão (THOMPSON, 2009). Num curto espaço de tempo, essa mídia se tornaria um dos meios mais importantes de transmissão cultural. Com o sucesso massivo da televisão, outras indústrias da mídia perderam mercado e, conseqüentemente, seus lucros, um exemplo foi da indústria do cinema, porque a maioria das pessoas não saía mais de suas casas para assistir aos filmes, eles chegavam

gratuitamente na televisão. Outro declínio foi o da mídia impressa, sua tiragem que foi sendo reduzida pouco a pouco.

As atuais tendências das mídias, para Thompson (2009), incluindo a difusão da televisão, são impactadas por mudanças que ocorrem na economia política e no desenvolvimento tecnológico. As indústrias das mídias encampam o discurso competitivo e estão sujeitas a pressões financeiras, já que a maioria delas está nas mãos de um número reduzido de grandes corporações financeiras, com interesse no campo da comunicação.

Entendo, portanto, que formar professores/as para compreender o funcionamento das mídias e suas repercussões no cotidiano da escola não pode ignorar as dimensões dessas tecnologias e suas contribuições na área da subjetividade. “Se a mudança tecnológica foi sempre crucial na história da transmissão cultural: ela altera a base material, bem como os meios de produção e recepção, dos quais depende o processo de transmissão cultural” (THOMPSON, 2009, p. 266).

Como ilustração, destaco um estudo realizado por Mello e Tosta (2008). Seus dados informam que a televisão, no Brasil, abocanha a maior fatia da população, em torno de 61,9%, alcançando a totalidade dos 5.564 municípios brasileiros, com isso, atinge 90,4% da população em seus lares. O impacto disso na configuração de uma cultura nacional representa um nível de abrangência massivo desse meio de comunicação. A maioria dessas pessoas, cidadãos e cidadãs, utiliza majoritariamente a televisão aberta; no caso brasileiro, a rede Globo de televisão capta 50% desse mercado.

A indústria televisiva entrou no mercado brasileiro nas décadas de 1950 e 1960 e quase a totalidade dos programas veiculados por esse dispositivo midiático era de empresa estrangeira. Nas últimas décadas do século XX, a televisão brasileira passou de importadora a exportadora de programas, especialmente das telenovelas.

A TV tem uma linguagem própria, e um público a alcançar. Contribui para compreender melhor a instância cultural na sociedade. Percorrendo o Programa Mídias na Educação, no Módulo de Informática, há uma discussão a respeito da minimização do uso dos livros, com ênfase no uso da tecnologia, na seguinte passagem:

Há uma premissa comprovada de que uma imagem vale mais do que mil palavras. A partir daí, podemos considerar a princípio e não ferindo o foco exposto anteriormente, de que o vídeo em si próprio é mais efetivo, no que se refere à transferência de saberes, do que a disseminação oral e reprodutiva do conhecimento, ou do que a leitura de textos extensos ( MÓDULO DE INFORMÁTICA).

Recorro a Debord (1997) que analisa a sociedade como sendo um mundo do espetáculo. Para este filósofo, o espetáculo é um projeto cujo resultado advém do modo de produção existente, devidamente articulado ao mundo real, modelo que está intrincado na relação social e entre as pessoas.

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda a realização humana, uma evidente degradação do *ser* para o *ter*. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer*, do qual todo “ter” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornou-se social, diretamente dependente da força social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela não é (DEBORD, 1997, p. 18, grifos do autor).

O que consta no discurso, anunciado no Programa, nada mais é que a configuração da sociedade que enfatiza não a relação face a face, mas sua aparência, mais do que isso, enfatiza-se a onipresença e a onipotência das imagens, imprimindo uma marca do descartável. Para Debord (1997, p. 14), “o espetáculo é uma visão de mundo que se objetivou”. Tanto é real essa constatação que o Programa, cuja finalidade é formar professores/as, registra textualmente que a transferência de saberes é mais valorada através das imagens do que pela leitura de textos densos, portanto em um nível de complexidade maior além do envolvimento oral, entendido aqui na relação entre professor/a e aluno/a. Há uma ênfase exagerada na visibilidade do espetáculo, fazendo com que a mídia seja percebida majoritariamente como tecnicista.

Para o pesquisador Baitello Júnior (1997), a escola tem responsabilidade nesta esfera, portanto, redescobrir o mundo do ouvir e outra temporalidade contribuem com relações mais profundas.

Temos a obrigação de buscar nexos e sentidos e não apenas imagens. Não sou contrário à tecnologia. Muito pelo contrário, sou muito favorável. Com a tecnologia nós atingimos graus elevados de conservação da informação e de alcance desta informação. Mas a tecnologia sem o desenvolvimento desta capacidade de ler e ouvir, esta é a chave, ler e ouvir o sentido das coisas, ela só vai nos levar para uma cegueira e para uma surdez crescentes. Eu acho que está em nossas mãos promover este tipo de pensamento, pensamento mesmo, pensamento que a gente aprende com o ouvir e não apenas com o ver (BAITELLO JÚNIOR, 1997, p. 24).

A escola é o lócus para o desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura do ouvir e da leitura com o arcabouço das mídias em seu trabalho pedagógico. Ao pautar a contribuição das tecnologias e seus dispositivos para a tessitura de uma escola democrática, ela repercute em uma sociedade também democrática.

Martín-Barbero (2009) expressa que a leitura é uma atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido, uma leitura que é produção e não reprodução. Esta forma de ler restitui a legitimidade do prazer, qualquer leitura, seja ela, culta, erudita, popular, é reconhecida como tal.

No Módulo TIC na Educação as questões entre informação e conhecimento não ficam claras, como o excerto a seguir expõe:

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 (MÓDULO TIC NA EDUCAÇÃO).

O discurso proposto neste texto fortalece, a meu ver, o caráter instrumental do Programa, por propor a aplicação do saber sobre a realidade. Nessa leitura, a tecnologia é revolucionária porque trabalha com a informação. Prevalece uma crítica à escola, como aquela que reduz as possibilidades, porque trancafia o conhecimento nele mesmo, tornando-se um espaço não democrático.

É preciso relativizar esse enunciado quando questões fundamentais são dissipadas pelas palavras carregadas de sentidos que corroboram um projeto de sociedade. A ideia errônea que envolve a escola, a educação e a tão pontuada sociedade do conhecimento não é destoante, essas instâncias nunca estiveram tão em evidência. O que importa aos/as educadores/as é compreender com particular atenção o papel cada vez mais decisivo da informação e do conhecimento.

Nesta lógica, e o Programa retrata isso, seus papéis estão inseridos para contribuir com a sociedade produtiva, que multiplica a necessidade e a valoração da

qualificação em detrimento do conhecimento. Isso parece contraditório, uma vez que, ao mesmo tempo que é reservado à educação um papel fundamental, pautando os discursos sociais, ela é entendida como preparadora de pessoas para atuar nesse mercado, e a escola qualificaria para atender às suas demandas. Com isso, o discurso das habilidades, competências, quantificação, qualificação faz parte intrínseca dessa lógica. Trata-se de um conhecimento do tipo operacional, independentemente de sua análise crítica, que o acesso ao conhecimento científico pode possibilitar.

Concordo com Pretto (2008) quando destaca que não tem valor os/as professores/as adentrarem em programas formativos tendo como limite um receituário, “não adianta formar o professor em pílulas de treinamento porque a possibilidade de interagir em rede é que fará dos encontros presenciais uma possibilidade de geração de conhecimento” ( p. 34-35). Exatamente, no Programa Mídias na Educação, é a ausência de interação presencial que dificulta sua apreensão, bem como sua repercussão. Esses momentos contribuem para uma formação mais ampla, explicitação das experiências, bem como novas ações coletivas.

Canclini (2008a) provoca uma reflexão sobre a necessidade de formar bons professores nas universidades públicas, nas novas linguagens e necessárias habilidades, a fim de que possam lidar com os aparatos midiáticos. Isso poderia contribuir para discernir o valor da informação e dos espetáculos, passando da conectividade indistinta ao pensamento crítico. Este pode ser o ponto nodal de toda e qualquer atividade formativa nesse campo das tecnologias.

### **3.6 Mídia Rádio**

Na análise do Programa, em relação à mídia rádio, há observação de experiências exitosas que foram construídas sob um processo dialógico com o seu uso, e relatados por professores/as e alunos/as, que são demonstradas.

No Módulo Rádio, após breve introdução sobre a estreita relação dessa mídia com a educação, o texto do Programa faz um convite ao/à cursista :

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, promovido pela SEED/MEC, quer que você e seus colegas pensem seriamente nessa possibilidade. Convida-os a desenvolver práticas radiofônicas em suas escolas que se aproximem, de alguma forma, dos pontos que vocês acreditam serem positivos nas experiências narradas

neste módulo introdutório, evitando, por outro lado, os entraves previsíveis.

Trata-se de um convite à criatividade e ao espírito empreendedor de cada um. Para tanto, ao longo do presente curso, estaremos socializando reflexões, trocando experiências, facilitando informações de natureza técnica e metodológica para que você se sinta motivado a implementar sua própria experiência no campo da educomunicação radiofônica em seu respectivo espaço escolar. Veja no vídeo abaixo alguns depoimentos de professores e alunos que participaram do projeto Educom.rádio (MÓDULO RÁDIO).

Na sequência, depoimentos de docentes e estudantes sobre experiências em suas escolas que deram certo, práticas possíveis e concretas que auxiliaram a pautar algumas questões necessárias àquele contexto e que podem ser amplamente divulgadas entre os pares. Por exemplo, uma rádio elaborada por estudantes na Bahia e também em São Paulo, com uma programação voltada a representação da comunidade onde a escola está inserida. Práticas sociais com essa mídia que auxiliam a abertura de um espaço democrático no campo da escola.

No módulo está explícito que a finalidade do exercício de elaborar uma rádio na escola, “não é somente pesquisar o impacto financeiro da montagem e manutenção de uma rádio escolar (feita no ambiente educativo), mas também o desenvolvimento de estratégias de gestão financeira para viabilizar projetos pedagógicos”(Módulo Intermediário da Mídia Rádio). E continua:

Com base na configuração (ver tabelas da seção “EQUIPAMENTOS: CONFIGURAÇÕES POSSÍVEIS”) mais adequada ao contexto escolar no qual você atua, faça um levantamento de preços (orçamento) para um projeto, considerando: consulta a pelo menos três fornecedores/lojas (a consulta pode ser feita por internet); substituição de equipamentos por outros equivalentes ou suficientes (ex.: trocar uma mesa de oito canais por outra de seis); possibilidade de compra de artigos usados com garantia; aproveitamento de material já existente na escola (ex.: microfones, computadores).

Uma vez cumprida à etapa inicial, desenvolver um planejamento de captação de recursos para suprir a eventual diferença entre o que a escola **necessitaria** adquirir e o que ela efetivamente **pode** adquirir. Nesta etapa, considere: a possibilidade de emprego de fundos da escola (verba MEC, dotação orçamentária, APM) para complementar a compra; a possibilidade de doações ou “patrocínios” da comunidade envolvida; o uso de “estratégias alternativas”, tais como eventos, gincanas e outros com vistas a angariar fundos para a montagem da rádio (MÓDULO INTERMEDIÁRIO DA MÍDIA RÁDIO).

Sempre que se vislumbra o surgimento do discurso pedagógico aliado às mídias na escola e com possibilidades reais de existência, toma corpo, majoritariamente, o discurso instrumental aliado ao discurso econômico. A ideia preconizada nesse módulo é de que a escola se organize para angariar recursos com a finalidade de criar uma rádio. A questão pedagógica fica subsumida pela linguagem do mercado, nesse caso, os/as professores/as cursistas devem ser os precursores desse discurso na escola.

Um Programa que se enuncia formativo se destina, em primeiro lugar, a formar da conectividade indistinta para o pensamento crítico. Com base neste pressuposto, a criação de uma rádio comunitária, como a apresentada no Programa Mídias na Educação, em uma escola carente por exemplo, deve mobilizar as várias instâncias representativas, a fim de melhorar ou mesmo minimizar práticas de violência no cotidiano escolar e na comunidade. A mídia, neste caso entendida como possibilidade de fermentação e mudança. E a escola entendida como um espaço democrático de apreensão do conhecimento, contrariando a lógica instrumental e econômica.

Oberve na fala conclusiva do módulo: “Como tudo isso poderá acontecer? Basta acompanhar o Programa Formação Continuada Mídias na Educação e abrir sua mente para as novidades que lhe reservamos” (MÓDULO RÁDIO). Ao afirmar que, acompanhando o Programa em questão, os problemas estariam resolvidos, percebo vários contrastes, por exemplo, o discurso parece não se referir à escola, quando propõe tratar-se de apenas de uma questão de criatividade e empreendedorismo. Trata-se de uma leitura unilateral e limitada, porque não destaca a contribuição da análise sobre a cultura da mídia, em vez disso:

[...] preferível analisar forma e conteúdo, imagem e narrativa, superfície pós-moderna e problemáticas ideológicas mais profundas dentro do contexto de exercícios específicos que exponham a natureza polissêmica de imagens e textos e que referendem a possibilidade de múltiplas codificações e decodificações (KELLNER, 2001, p. 304).

Os/as professores/as são produtores/as culturais profundamente imbricados nas questões públicas. A educação não se modela a partir de dogmas individuais, mas de práticas reais que promovem condições deles situarem-se criticamente em um mundo cambiante de representação e de valores. Assim, esses/as professores/as em processo de formação são desafiados/as a pensar a docência não como tarefeiros, mas participantes e atuantes, como autores.

Este parece ser mais um dos nós a serem desatados. Os/as educadores/as, ao não se absterem de fazer parte ativa destas novas possibilidades, não mais como tarefeiros, são protagonistas dessa nova aprendizagem. Jameson (2006) constata que as rupturas em geral não envolvem grandes mudanças de conteúdos, ao contrário, para ele, existe uma reestruturação de certos elementos já dados, aspectos que eram subordinados, agora se tornam dominantes.

Minha suposição é de que nós mesmos, os sujeitos humanos que acontecem dentro desse novo espaço, não acompanhamos essa evolução; houve uma mutação no objeto, à qual ainda não se seguiu uma mutação equivalente no sujeito; não possuímos o instrumental perceptivo para nos emparelharmos a esse novo hiperespaço, porque os nossos hábitos perceptivos foram formados naquele antigo espaço, que eu chamei de espaço do alto modernismo. A recente arquitetura, assim como outros produtos culturais, representa algo como um imperativo ao crescimento de novos órgãos, que expandam os nossos sentidos e os nossos corpos até novas dimensões, ainda inimagináveis, talvez até, em última instância, impossíveis (JAMESON, 2006, p. 31).

Dentre tantos desafios nesse campo da formação, para os/as professores/as utilizarem o aparato midiático em seu cotidiano escolar, talvez um dos maiores seja o rompimento dos padrões unidirecionais de formação e de prática para a tessitura de outra prática que exige estudo contínuo e particularmente trabalho coletivo e dialogado. A isso denomino rompimento com velhas estruturas, nas quais basta ao/à professor/a ser criativo e estar com a mente aberta que a mudança ocorrerá. Além disso, defendo um Programa que desafie os/as professores/as, concordando com Fischer (2006), a experimentarem outra relação com os artefatos culturais, uma relação redimensionada de pesquisa e estudo. Um novo modo de ver e de fazer o trabalho pedagógico, com a utilização das mídias e de maneira simples e original.

O que observo e analiso na caminhada virtual pelo Programa é a ausência de uma maior motivação para que se conheça mais sobre essas mídias, como, por exemplo, seu surgimento. Existe um discurso no Programa que encarrega os/as professores/as da mudança em relação ao uso das mídias. Entretanto isso ocorrerá, segundo tal discurso, ao abrirem suas mentes para a novidade. Ora, isso indica uma postura acrítica e que tende a responsabilizar o/a docente individualmente por uma mudança que não depende somente da escola, mas envolve, efetivamente, dimensões políticas e pedagógicas.

A compreensão crítica do fenômeno midiático, nesse caso, da mídia rádio, ainda não se dá, ao menos, no Programa analisado: uma maior compreensão crítica, um

empenho em compreender os seus efeitos em relação à chamada cultura de massa no mundo contemporâneo. O uso dessa mídia pode ter um efeito potencializador, por ser plenamente exequível seu uso, “[...] parece que até hoje não conseguimos dar a essa questão encaminhamentos à altura de sua gravidade e importância” (VORRABER, 2009, p. 27). Penso com a autora que, no âmbito da escola, não se conseguiu apreender esse conteúdo e utilizar as ferramentas tecnológicas da mídia rádio por exemplo, porque a formação não é concebida em sua finalidade educativa, mas apenas como treinamento, o que não tem tido visibilidade e materialidade no campo da escola.

Para Martín-Barbero (2009), a mídia se constitui em um elemento de cultura que, ao transformar os modos anteriores, constitui-se ela própria em uma nova forma cultural. O autor destaca a necessidade de compreender como estas novas formas culturais sustentam velhos conteúdos que reproduzem as ideologias de dominação e os preconceitos de classe, gênero, orientação sexual, étnicos, geracionais, entre outros.

[...] nem toda a assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo o que vem de cima são os valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 111).

A proposta teórica e metodológica para compreender a produção social de sentido, na perspectiva do autor, é de assumir a comunicação como um problema de cultura e romper com a instrumentalidade tecnicista de manter o pensamento somente nos meios. Não assume, portanto, a ideia de que a mídia representa a degradação e a homogeneização cultural. Ao contrário, nesta perspectiva, capta as articulações, os nexos entre o multifacetado cenário das negociações que ocorrem no espaço da recepção e do consumo cultural com suas demandas, memórias, estruturas de sentimentos e as lógicas de ativação destas competências culturais por parte da indústria cultural, suas estruturas de produção e dispositivos de enunciação e de constituição de seus mercados.

Minha proposição, em concordância com o autor sobre o estudo das mídias, é de algo mais amplo do que apenas o estudo dos meios, a fim de desvelar questões ideológicas e contemplá-las como possibilidade de superação pelas classes populares.

### 3.6.1 Surge a Mídia Rádio

Tratarei, neste item, sobre uma breve história do rádio para compreender sua especificidade, como contributo à formação de professores/as e um instrumento cultural de mudança.

Martín-Barbero (2009) elenca o ano de 1922 como o momento de surgimento do rádio na América Latina detendo-se mais especificamente sobre a Argentina. Esse meio de comunicação se popularizou naquele país pela rápida expansão dos aparelhos receptores, um milhão e meio em 1936. Entretanto existia um desprezo dos escritores pelo rádio, e um dos motivos era porque atendia aos anseios da cultura dita popular. O rádio apresentava, desde o seu princípio: música popular, declamadores, partidas de futebol e, em 1931, começou o radioteatro. Em 1947, o governo argentino faria uma espécie de reconhecimento cultural do radioteatro, equiparando-o a outras formas literárias por meios de prêmios outorgados pela Comissão Nacional de Cultura daquele país.

O que implica ultrapassar o meio e trabalhar o campo das experiências do receptor e as estratégias de recepção: presença do público nas salas das emissoras onde é feita a transmissão do radiodrama, turnês dos grupos teatrais pelas províncias apresentando sínteses das peças transmitidas, as cartas de audiência, etc. E, ao estudar o rádio sob esta perspectiva, torna-se fundamental estabelecer uma relação entre rádio-audiência e a leitura coletiva, essa leitura auditiva que durante tanto tempo se constituiu a leitura popular (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 239).

Com o surgimento do rádio na América Latina, as classes populares ganharam visibilidade. Com isso, esse meio de comunicação foi entendido como não digno de pertencer ao círculo cultural da classe burguesa. Entretanto, para as massas, ele se tornaria um importante instrumento social, já que os programas veiculados pelo rádio tinham intimamente a ver com a vida dessa classe, por isso passaram a existir. O rádio popularizou as informações acessíveis ao público considerado não letrado, portanto não culto. A ruptura ocorreu quando esses instrumentos conseguem “um outorgamento de cidadania às massas urbanas” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 246).

Mediante um artigo elaborado por Gomez, Luz e Teruya (2009), tem-se noção de como se deu a inserção do rádio no Brasil. Os primeiros discursos sobre a mídia na educação ocorreu entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Dentre as várias propostas para o campo da educação brasileira, constava uma

referência ao uso das mídias, especificamente do rádio e do cinema como contributo à educação e à escola . O responsável por essa idealização foi Edgar Roquete Pinto que instituiu essa possibilidade, com o mérito de que o uso desses recursos midiáticos contribuissem para difundir o conhecimento científico do povo através de sua inserção na educação e nas práticas dos professores.

Vale a pena, mesmo que brevemente, elencar o ideário que norteou o uso do rádio no Brasil, atentando que, no Programa Mídias na Educação, é contemplado somente superficialmente. A expansão do rádio no Brasil, segundo as autoras, se iniciou após a primeira transmissão radiofônica oficial brasileira que ocorreu no mês de setembro do ano de 1922 na cidade do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da Independência do Brasil. Nessa época, as autoras salientam que havia somente 80 receptores, importados dos Estados Unidos, as pessoas ouviam as transmissões através de alto-falantes. Naquele momento, foi transmitido o discurso do presidente da nação e trechos da ópera de Carlos Gomes, “O Guarani”, apresentados no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

O rádio adentrou o país, no entanto, uma lei do Estado impediu sua plena expansão e proibiu os cidadãos de possuírem aparelhos de transmissão em casa. Para aumentar o acesso ao rádio, Roquette Pinto iniciou uma campanha, através do jornal Gazeta de Notícias, pedindo a liberação do rádio nos domicílios. A liberação veio somente mais tarde com a instalação de uma Rádio de difusão no Rio de Janeiro. A luta de Roquette Pinto foi disseminar as emissoras de rádio para levar conhecimento à população brasileira, por perceber as possibilidades de aplicação do rádio no campo educacional, utilizando-o para as irradiações de palestras, músicas e conferências com conteúdos educativos. A primeira estação do país que transmitiu sua programação com regularidade estava situada na Academia Brasileira de Ciências e seu *slogan* era: “Levar a cada canto um pouco de educação de ensino e de alegria”.

Só em 1933, Roquette Pinto e um amigo fundaram a rádio escola, mantida pela Prefeitura do Rio de Janeiro. E, assim, a Rádio Escola Municipal foi ao ar em 1934. Mas, em 1936, ele resolveu transferir sua rádio para a responsabilidade do já extinto Ministério da Educação e Saúde, com a promessa de que a rádio seria destinada à educação.

A partir dos anos 1970, iniciou-se um processo de transformação que corresponde a uma mudança de reação do rádio em relação à televisão, explorando sua popularidade, seus modos “[...] de captar o popular, as maneiras como são trabalhados a

adesão do público ao sistema de interpelações a que ela recorre” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 254). Esse pesquisador assevera que o rádio mantém traços técnicos e discursivos que permitem uma mediação popular autêntica. Isso é uma renovação frente à televisão, a mídia rádio expressa uma mentalidade simbólica do mundo e das gentes.

O projeto que modernizou as funções do rádio tinha como proposta ser educativo, uma readequação ideológica e a superação das superstições religiosas que levantavam obstáculos aos avanços tecnológicos e aos benefícios do consumo. O rádio, segundo o pesquisador, reagiu à hegemonia televisiva, pluralizando e diversificando seus públicos. É certo que essa diversificação está de acordo com as estratégias do mercado, mas sempre consegue falar algo mais.

### **3.7 Mídias e Escola**

A sociedade da informação não é só aquela em que a matéria prima mais cara é o conhecimento, mas aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político se acham estreitamente ligados à inovação, que é o nome da criatividade e da criação humana.

Em se tratando das mídias, a análise, do ponto de vista do discurso de um programa de formação institucionalizado, pode vir a contribuir com possíveis proposições, já que toda política a favor da formação de professores/as, especialmente quanto à compreensão e utilização das mídias no espaço escolar, é absolutamente necessária.

A inserção das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas provocou, inicialmente, um temor dos/as professores/as de serem substituídos por máquinas. E as escolas não perceberam a importância dessa mudança. É urgente estabelecer uma política de formação em que as discussões sejam sobre a natureza da educação no mundo em plena e veloz mudança. A cultura da mídia faz parte não só do trabalho escolar e das pesquisas em educação, mas está impregnada na cultura juvenil, contribuindo com sua explicitação.

As condições reais de formação dos/as professores/as brasileiros/as, do ponto de vista da sua materialidade, garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, são ínfimas, sem garantia de espaço e tempo para sua concretização, bem como de continuidade. É exigido dos/as professores/as participação em momentos formativos

concomitantes ao efetivo exercício da docência, que, na realidade, conta com carga horária alta, salas numerosas, ausência de uma série de materiais didáticos. A reflexão exige depuração, tempo e espaço para que, efetivamente, possa haver repercussão dentro das salas de aula e, no caso das mídias, sua apreensão crítica.

A problematização desta investigação pautou-se em autores que delineiam o modo como produções culturais articulam ideologias, valores e representações de sexo, raça e classe na sociedade e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam. “A teoria orientada pela prática propõe certos objetivos e valores que devem ser realizados e esboça caminhos de transformação da sociedade para melhorá-la, aumentar a liberdade e a felicidade humana” (KELLNER, 2001, p. 39). A base teórica para a elucidação das práticas midiáticas parte da realidade e se incumbe de ir entremeando a teoria à prática, divergindo da ideia de teorização como parte de uma cultura superior e de uma prática isenta de teoria.

No Programa analisado, é veiculada a necessidade de um redimensionamento da prática pedagógica do/a professor/a sob o arcabouço das novas tecnologias de informação e comunicação, as quais enunciam o perfil dos profissionais necessários para o domínio dessas ferramentas. Entretanto esse profissional, para atender a essa necessidade, precisa dominar sua leitura e prática para ir além de uma atuação acrítica. Essa participação começa com a releitura do currículo que permeia a formação docente.

Segundo Moreira e Silva (2005), o currículo escolar, na perspectiva dos estudos culturais, é considerado “um artefato social e cultural”. Para ele, o currículo não é um “[...] elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2005, p.7-8).

O/a professor/a, enunciado/a como protagonista das transformações necessárias sob o ponto de vista das tecnologias de informação e comunicação, exerce sua função em uma escola que ainda fragmenta os conteúdos em um currículo e participa de uma formação em que seu papel é definido como aquele que precisa saber unidirecionalmente, sem participação mais efetiva.

Hall (2006) argumenta que todo discurso não é tão transparente como se pensa, visto que as mensagens contidas nele fazem parte de uma complexa estrutura de significados que não é simples como possa parecer. Quanto à recepção desse mesmo discurso, ele alerta que nunca é algo aberto e transparente, de fácil apreensão, exige uma posição de codificação e decodificação, que seria a interrupção dessa noção de

comunicação transparente e unidirecional. Para esse autor, é preciso decifrar o significado ou o sentido ideológico de uma mensagem, uma vez que esse sentido pode possuir diversas camadas. Aqui, foi fundamental contar com os instrumentos teóricos de outros/as pesquisadores/as, com novos campos de saber para contribuir com essa leitura crítica do discurso, ou, como caracteriza o autor, mapear o terreno.

Os aparatos, relações e práticas de produção, aparecem, assim, num momento da produção/circulação, sob a forma de veículos simbólicos constituídos dentro das regras de linguagem. É nessa forma discursiva que a circulação do produto se realiza. O processo requer, do lado da produção, seus instrumentos materiais – seus meios – bem como seus próprios conjuntos de relações sociais (produção) a organização e combinação de práticas dentro dos aparatos de comunicação. E uma vez concluído o discurso, ele deve ser então traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Se nenhum sentido é apreendido não pode haver consumo. Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito (HALL, 2006, p. 366).

Desta perspectiva, é possível caracterizar a formação de professores/as para o uso das mídias no espaço escolar e em seu estatuto profissional. As estruturas atuais de formação, com suas práticas fragmentadas e dissociadas, não têm contribuído para que seu sentido seja transformado em prática real. Não se pode esquecer que as práticas de formação aligeiradas e estanques na escola se distanciam da possibilidade de ser produtora de conhecimento, com base em um discurso significativo, instrumentalizando os educandos para o entendimento dos discursos e mensagens de uma “maneira globalmente contrária” (HALL, 2006, p. 379).

No Programa veiculado pelo MEC, fruto desta investigação, o objetivo elencado refere-se à apresentação de novas possibilidades do uso das mídias para o exercício da docência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Esses aparatos midiáticos incluem o estudo e a participação em atividades *online*, sobre televisão, cinema, rádio e jornais. O que subjaz a essa formação é a efetivação de projetos e propostas em âmbito escolar com o uso das mídias.

A pesquisa de um Programa governamental como o Mídias na Educação contribui para problematizar a formação de professores/as, bem como as formas culturais, as imagens, as narrativas e os gêneros dominantes. Esta possibilidade se coloca graças a uma educação que se posiciona, por ter um projeto político pedagógico coletivo, e, ao redimensionar o seu discurso, aponta os desdobramentos de uma

hegemonia midiática na formação da sociedade, bem como discute seus impactos na perpetuação da desigualdade.

Concordo com Cerisier (2008) quando explicita que, no decorrer da história, existem exemplos que demonstram que as mídias não são portadoras de valores em si mesmas. Entretanto veiculam novos valores mediante seus usos sociais, por exemplo, quando contribui para promover campanhas preventivas, necessárias socialmente. Sob este prisma, a educação para as mídias se revela urgente e fundamentalmente necessária e, ao mesmo tempo que implica urgência, é importante perceber que seu acesso não garante uma sociedade democrática em seu funcionamento. Para o autor, “trata-se de conceber e de implementar ambientes de aprendizagem adequados, simultaneamente performativos em termos de aprendizagens e realistas em termos de exequibilidade pedagógica e econômica” (p. 185).

Apesar do acesso à produção midiática pelo rádio ou pela televisão, computador, *internet* e outros meios, persiste a dificuldade do seu entendimento crítico, e de seu uso pedagógico. Essas mídias são bem mais do que uma junção de informação, ao contrário, precisam ser compreendidas como interfaces com o mundo real ou virtual. Os equipamentos não têm sido suficientes, por si só, para caracterizarem a acessibilidade e, por vezes, transformam-se em práticas fragmentadas.

Um trabalho de inserção crítica da mídia na escola contribui para a efetivação de uma pedagogia articulada ao que é produzido em termos midiáticos. A participação dos/as docentes para compreender essa tecnologia aproxima campos estreitos que se interconectam e se educam. A pedra de toque da interlocução nessas instâncias comunicativas, mídia e escola, é a efetiva contribuição desses campos para o crescimento humano e solidário. A escola alicerçada no projeto de democratização do conhecimento é a interlocutora desse diálogo, problematizando e desmistificando suas distâncias.

Nesta perspectiva, investigou-se o programa Mídias na Educação, parafraseando Silverstone (2002), para compreender o seu poder, para entender o quão a mídia é poderosa na vida cotidiana e estruturante na experiência docente tanto em sua superfície quanto em seu âmago. “E queremos utilizar esse poder para o bem, e não para o mal” (SILVERSTONE, 2002, p. 264). A adversidade desse quadro conjuntural em que se encontra a classe docente, no qual as mídias tanto tendem a acomodar as contradições quanto deixá-las passar pelas fissuras mínimas, acentua-se mais quando articulado aos

ditames do mercado e da lógica de mercantilização da educação, seja em qualquer um dos níveis.

Ao considerar que os/as professores/as que participam desse Programa de formação para as mídias compõem universos de contrastes, compreendê-los/as, perceber suas condições de atuação, fundamentalmente no que diz respeito às mídias, seus usos no contexto educacional, pode pautar discussões necessárias das exigências e responsabilidades com a educação contemporânea.

Somente o uso da tecnologia, bem como dos seus aparatos midiáticos não garante a apropriação de sua cultura digital. As mudanças esperadas, a partir de um Programa formativo como o Mídias na Educação, não dependem só dessa participação ou de ações institucionais do sistema educacional. Se o/a professor/a curiosamente começar a trabalhar com a tecnologia em seu fazer cotidiano e isso lhe interessar, porque observa mudança na organização do seu trabalho pedagógico, vai consolidar sua prática porque verifica a repercussão em sua sala de aula, junto aos/as seus alunos/as. O contrário também é relevante, ao participar de um curso de formação que não contribui com seu envolvimento por completo, não incorporando a formação propagada e esperada, e por não se apropriar dela, não há repercussão na sua ação didática cotidiana. Prova disso é o número preocupante de professores/as que desistiram da formação do Programa Mídias no Estado do Paraná, conforme elencado anteriormente.

Parece existir um dado importante que deve ser levado em consideração para pensar as práticas de formação continuada no campo da educação. Nesta pesquisa, apresento o desenho de que as políticas públicas, tendencialmente, têm assumido o modelo tecnológico em detrimento do pedagógico e, conseqüentemente, quase nada se alterou no cenário pedagógico brasileiro. É necessário alinhar políticas públicas que contemplem o aspecto pedagógico, em que a tecnologia seja uma dimensão fundante da formação, contemplando o redimensionamento curricular com seu uso.

Há um desafio inerente, a presença articulada das tecnologias e suas mídias no campo educacional. São possíveis algumas proposições a partir desta investigação. Saúdo, inicialmente, o mérito da existência desse Programa de formação, mesmo que ainda muito arraigado aos moldes mecânicos. Somente por ter pautado a necessidade de formar professores/as das escolas públicas para o uso das mídias em seu fazer educativo já pode ser considerado um avanço. Entretanto há necessidade de promover reformulações nessa modalidade formativa, tais como: maior autonomia das instâncias universitárias envolvidas nessa formação; reelaboração da metodologia do programa,

instituindo encontros regionais, presenciais; definição de um quadro, estabelecendo metas de aprendizagem para as disciplinas nas escolas, retomando a necessária discussão de um novo currículo escolar; formação de grupos de trabalho junto ao/as professores/as para fomentar as questões culturais em detrimento das econômicas somente; estabelecimento de encontros para trocas de experiências entre os/as cursistas com demonstrações de ações efetivadas nas escolas. Por fim, é preciso estabelecer a corresponsabilidade de que os/as participantes em curso sejam multiplicadores dessa formação em seu âmbito de ação, formando núcleos de estudo e trabalho para as mídias nas escolas, com tempo e espaço para ocorrer no próprio espaço de trabalho.

Defendo a tese de que, em um Programa que tem como objetivo formar professores/as para o uso das mídias na escola, uma das impossibilidades é o seu próprio formato, muito arraigado aos moldes da racionalidade instrumental. Nesse caso, os/as participantes do curso são orientados a uma aceitação bastante pacífica dos conhecimentos elencados e ainda com o objetivo de aplicação no espaço escolar.

Percebo, ancorada em Kincheloe (2008), que os conteúdos do Programa analisado são manejados em pedaços, como uma espécie de colcha de retalhos, e seriam, nessa perspectiva, usando uma metáfora, tijolos que participariam na construção do conhecimento acerca das mídias, e estes pedaços seriam então retransmitidos aos/às estudantes da Educação Básica, para reproduzirem nas escolas públicas brasileiras.

A maioria das reformas contemporâneas, bem como projetos e propostas de formação são, muitas vezes, fundamentados em investigações que se utilizam da racionalidade aliada à instrumentalização. “Os professores têm opções curriculares apenas quando as suas decisões contribuem para um sistema eficaz e controlável” (KINCHELOE, 2008, p. 55). Quando o discurso dos/as professores/as não se coaduna com os discursos oficiais, implica certo policiamento de suas fronteiras. A decisão sobre os conteúdos e objetivos que circundam um Programa de formação está alinhada às orientações das políticas educativas.

Hall e Mellino (2011) argumentam que, em qualquer situação, sempre se está convivendo com diferentes temporalidades, por vezes com conjunturas mais ou menos duradouras e profundas, dependendo dos processos e das tendências sociais. Assim, compreendo que é equivocado adotar as mesmas modalidades em distintos períodos históricos e as mesmas dinâmicas em regiões diversas. É preciso conceber a especificidade em cada conjuntura e contexto, quanto mais ao se tratar da formação docente.

O interessante nesta perspectiva é a percepção das diferenças e de suas peculiaridades como uma política identitária. Penso que concentrar esforços na formação que emancipa pressupõe também compreender as questões culturais como educativas. Moreira e Silva (2005) entendem que, na concepção crítica, não existe um pensamento único em relação à cultura, ao invés disso, ela é entendida como um campo e terreno de luta. Portanto, em uma sociedade dividida, a luta pela superação dessa divisão de classes perpassa a concepção de cultura como não homogênea e universalmente aceita. É um espaço que exige definição e posicionamento, transformando o campo da formação de professores/as em um esforço contínuo de teorização e prática crítica.

#### **IV FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA**

Nesta seção, apresento uma breve cartografia da experiência portuguesa em relação à inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e seus aparatos midiáticos na educação destinada à formação de professores/as portugueses do ensino básico e secundário das escolas públicas. Não pretendo realizar uma análise dos programas propostos pelo governo de Portugal, que tem a participação efetiva das instituições de ensino superior portuguesas, e sim descrever a trajetória da experiência educacional para alicerçar as análises acerca do Programa Mídias na Educação, objeto de pesquisa desta tese. Esse contato foi oportunizado durante o meu estágio doutoral na Universidade Católica Portuguesa (UCP) em Lisboa, no período de fevereiro a julho de 2012. Esta instituição oferece uma relevante contribuição para a formação docente em *e-Learning*<sup>9</sup>.

A organização do sistema educativo<sup>10</sup> de Portugal está preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º. 46/86 promulgada pela Assembleia da República em 14 de outubro de 1986. A educação escolar portuguesa contempla o ensino pré-escolar, básico, secundário e superior, tem relevo na Lei a integração das modalidades especiais e atividades de ocupação de tempo livre. A Lei descreve o ensino básico português como sendo universal obrigatório e gratuito com duração de nove anos, e o ensino secundário com duração de três anos. No espírito da Lei, o ensino pré-escolar não é obrigatório, sendo que os centros de formação são em grande maioria privados.

Organizei essa seção em três momentos, que, apesar de separados, intercambiam-se e se inter-relacionam na tentativa de formar um todo orgânico. Início, tecendo um breve panorama histórico da educação para as tecnologias em Portugal, descrevendo alguns projetos relevantes que contribuíram e contribuem para formalizar o processo de apreensão das tecnologias e suas mídias no campo da formação docente.

Num segundo momento, apresento as experiências de participação das Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos *online* de formação de professores/as em regime de EaD, organizados metodologicamente para serem materializados nos

---

<sup>9</sup> Entende-se por *e-Learning* a utilização da Internet para facilitar a aprendizagem, seja pela gestão adequada da informação pelo utilizador, seja pela organização de processos formais de formação (LAGARTO,2002).

<sup>10</sup> O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (PORTUGAL, 1986, cap. 1.º. art.1.º).

percursos de trabalho dos/as docentes portugueses/as, bem como breve reflexão acerca da formação continuada de professores/as.

Com base nas interlocuções realizadas durante o estágio de doutorado sanduíche na Universidade Católica de Lisboa, descrevo o programa de educação para as mídias em Portugal. Inicialmente, explico a realidade dessa inserção, atores institucionais portugueses e, em seguida, relato visitas a escolas de ensino básico e secundário.

Sobre a realidade da educação em Portugal, há uma relevante produção intelectual no campo da formação de professores/as, com vasta história sobre estudos de inserção das tecnologias nas escolas. Além disso, existe uma relação muito próxima ao Brasil em se tratando de interlocuções entre as universidades, com um trânsito considerável, e em franca expansão, de pesquisas e articulações entre grupos de pesquisadores/as.

Verifico que a realidade formativa no campo das mídias cresce exponencialmente e exige um novo modelo de pensamento, interativo. Essa nova modalidade de educação *online*, no contexto português, está organizada institucionalmente na formação de professores/as para a utilização da tecnologia e seus recursos midiáticos no cotidiano das escolas públicas portuguesas. Trata-se, portanto, de um trabalho educativo e pedagógico com as mídias digitais.

#### **4.1. Percurso Histórico dos Projetos de Inserção das TIC em Portugal de 1985 até o Plano de Tecnologia da Educação Atual.**

A trajetória da inserção das TIC em Portugal iniciou-se em 1985 até a implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE). Santos (2003) fornece algumas referências sobre a discussão acerca da problematização e materialização das tecnologias em Portugal. A autora, ao tratar da inserção das mídias, apresenta as primeiras discussões em nível europeu no campo da educação, ensejando demonstrar que a inserção de Portugal, nesse novo panorama, foi bastante orientada pelas discussões já amplamente consolidadas em vários países europeus.

Desde 1950, a UNESCO promovia atividades relacionadas à educação e comunicação, vislumbrando a aproximação desses campos. Em 1961, também por intermédio da UNESCO, iniciou-se uma nova discussão sobre educação cinematográfica, incluindo o cinema e a televisão, com o intuito de promover uma

discussão mais aprofundada sobre essas mídias e seus impactos na valoração da juventude. Dessas discussões, foi elaborado, em meados da década de 1970, um currículo de educação para as mídias em nível do ensino secundário, contudo ainda não seria implementado no contexto português (SANTOS, 2003).

O objetivo desse currículo era estimular a reflexão sobre os veículos midiáticos, com o desenvolvimento de capacidades críticas, para contribuir com a formação de uma juventude cidadã, responsável e consciente de sua identidade cultural, e de respeito à cultura de outros povos. Nesta perspectiva, seria tecida a discussão sobre as diferentes culturas, cujo componente é parte integrante dos primeiros documentos e reflexões europeus, intrínsecos às tecnologias. Trazem em seu âmago uma espécie de transdisciplinaridade cultural, um novo movimento de inter-relação de diálogos e mesmo de aproximação de diferentes culturas.

Em Portugal, a exemplo dos demais países da Europa que vinham insistentemente estabelecendo diversas abordagens em relação às tecnologias e às mídias na educação, em 1988, foi divulgado um documento elaborado por Manuel Pinto (*apud* SANTOS, 2003, p. 41) intitulado “Educar para a Comunicação”.

[...] a educação para os media é uma acção pedagógico-didáctica adequadamente organizada em ordem a promover uma atitude crítica relativamente ao produto dos media e, finalmente, a incentivar capacidades em ordem a que os envolvidos por tal acção assumam um papel mais activo na comunicação e sejam capazes de utilizar eficazmente as possibilidades técnicas.

Entende esta autora que a troca e a partilha de experiências em países diferentes oportunizaram que se verificassem práticas comuns entre educadores em relação às mídias, contribuindo de maneira ímpar para que os objetivos de inserção dessa nova modalidade formativa fossem sendo consolidados, especialmente entre os/as docentes portugueses. Consideradas boas práticas, foram incorporadas ao cotidiano das escolas, fortalecendo ainda mais Portugal como um país cosmopolita. Um exemplo claro desta característica são as várias etnias que compõem o mosaico português, o Brasil, por exemplo, ocupa 25,59% dessa fatia migratória, de acordo com dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (Portugal,2012). Outros países localizados na África e no Leste Europeu também têm migrado com significância para Portugal, contribuindo para que novas práticas coexistam nas escolas básicas em relação à inserção das TIC. Contudo, faltava a Portugal maior inserção em nível europeu no campo das tecnologias

na educação. Em alguns países europeus, a temática já vinha sendo amplamente discutida, fazendo com que, aos poucos, novas regras de participação fossem estabelecidas, seguindo os preceitos dos demais países, sob a égide de orientações emanadas da UNESCO (1997).

A UNESCO, já na década de 1980, aconselhava autoridades competentes a iniciar, de imediato, programas que contemplassem a inserção da educação nas mídias, desde o ensino pré-escolar até o nível universitário, incluindo também a educação de adultos. Nesta direção, destaca-se a necessidade de formação de professores/as para o uso das mídias tanto na área investigativa, com valorização e apoio às pesquisas nesse campo, como no exercício da docência nas escolas de educação básica públicas.

A partir da década de 1990, a UNESCO assumiu e definiu algumas orientações para a educação e os meios. Em 1997, organizou um grupo de trabalho sobre as crianças e os meios na sua sede em Paris. A efervescência em torno da sociedade do conhecimento e da informação impulsionou muitas discussões nos diversos países europeus, incluindo Portugal, que se obrigou a prover métodos e políticas de implementação das TIC em seu país. Costa (2008a) enfatiza que, diante de todas as discussões preconizadas pela UNESCO, linhas norteadoras foram amplamente divulgadas, a fim de que os governos assumissem essa premissa em relação à inserção das TIC e seus aparatos midiáticos.

A proposta defendida por pesquisadores da área seria de que a educação para as TIC fosse integrada à formação geral dos indivíduos e, portanto, considerada importante não só pelas escolas e para elas, mas pelas redes culturais e de televisão. No discurso, apregou-se a pertinência de formar as crianças e os jovens para uma atuação cidadã, para que fossem leitores e assistentes críticos das mídias existentes. Ante tal proposta, houve a necessidade de formar professores/as e elaborar materiais didáticos apropriados aos contextos escolares, o fornecimento de equipamento adaptado às estruturas escolares e à formação dos/as alunos.

As práticas caminhavam par a par em alguns países da Europa, formavam-se professores, aparelhavam-se as escolas e investiam-se em experiências internacionais cuja participação dos/as docentes contribuía para intercambiar novos projetos e ações com pesquisadores de outros países. Em Portugal na década de 1980, teve início um dos primeiros projetos de inserção das TIC nas escolas.

O Projeto Minerva é considerado pioneiro no âmbito das TIC por pesquisadores/as portugueses, tais como Costa (2008b) e Ponte (2012). Eles defendem a

importância deste projeto porque marca os esforços de integração das tecnologias em Portugal, ao inserir os meios informáticos no ensino, entendidos como forma de racionalização, valorização, atualização. Em 1985, foi formalizado o primeiro projeto de iniciativa do governo português para a introdução das TIC nas escolas primárias e secundárias em Portugal, com apoio a investigações nesse âmbito.

O projeto prolongou-se até 1994 e, além de prever o aparelhamento das escolas com computadores e demais mídias, teve como objetivo promover o desenvolvimento de *softwares* educativos para a formação dos/as professores/as. Passados vinte e cinco anos de sua formalização, continua a ser considerado precursor e tem alavancado os demais, que surgiram após o seu encerramento, em relação à incorporação das TIC nas escolas.

Apesar de algum interregno e muitas incertezas e indefinições sobre o desenvolvimento futuro e a forma que assumiriam os projectos que se lhe seguiriam, poderá dizer-se, em suma, que de uma maneira ou de outra, terá constituído o balão de ensaio para o futuro desenvolvimento das políticas na área das TIC na Educação (COSTA, 2008b, p. 207).

Desde o início das inserções das TIC na realidade portuguesa, esse foi considerado como um dos projetos que somou um conjunto de reflexões e ações propositivas, constituindo uma cartografia da temática, considerada intrigante e desafiadora. Sua materialidade proporcionou à sociedade portuguesa, mais especificamente à educação do país, importante contribuição para reflexão sobre os novos espaços possíveis de aprendizagem e de construção do conhecimento, disseminados pelas TIC face aos desafios contemporâneos.

Ponte (2012), professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, reconhece que o Projeto Minerva marcou profundamente a maneira como Portugal passou a encarar as TIC, particularmente a comunidade educativa. Apesar de décadas decorridas de sua criação, o legado histórico desse Projeto é considerado extraordinário, por ter ampliado seu foco de ação inicial. Hoje, é considerado um divisor de águas, um marco fundamental da eleição das TIC como necessária no espaço educativo português. A contribuição efetiva desse projeto foi ter pautado na ordem do dia a questão da experiência de aprendizagem dos/as alunos/as, a fim de que pudessem desenvolver sua criatividade, aliado a um espírito crítico do uso da tecnologia, para que tivesse reflexo

no futuro do país. O Projeto Minerva apostou fortemente na formação dos/as professores/as, já que muitos, explica Ponte (2012, p. 8), “sentiam-se como derrotados” em relação ao desenvolvimento das tecnologias.

O autor expressa que, apesar dos recursos limitados para o orçamento desse projeto, ele fez mais do que o previsto, conseguiu êxito na formação de um amplo número de professores/as portugueses, líderes educacionais e institucionais, bem como investigadores/as<sup>11</sup> e docentes do Ensino Superior. Entretanto o mais significativo foi uma articulação que esse Projeto conseguiu efetivar entre várias universidades do país tanto públicas quanto privadas.

Após o encerramento do Projeto, o legado que ficou foi o reconhecimento em Portugal das estratégias concretas de implementação das TIC na escola básica. Para dar conta das metas estabelecidas no projeto, as propostas passavam por incentivo à criação de centros de excelência, com projetos de aplicação e desenvolvimento em áreas pedagógicas e tecnológicas, priorizando as escolas de formação de professores/as para apoio aos projetos das próprias escolas.

Santos (2003) escreve que o ideário apresentado para a inserção das mídias nas escolas era de que as mídias pudessem contribuir efetivamente para uma compreensão ampliada de seu potencial. E que isso resultasse em uma comunicação mais ativa e crítica, proporcionando uma compreensão alargada do potencial pedagógico desses meios.

A análise de Santos (2003) trata dos benefícios das TIC em Portugal, já que, segunda ela, os vizinhos países europeus andavam a passos largos na definição das ações junto aos/as professores/as e às escolas. Portugal, para a autora, encontrava-se aquém das expectativas europeias de inserção das tecnologias nesse campo da educação e acabou assumindo oficialmente o desafio de prover uma formação transdisciplinar ou transversal concomitantemente às discussões e proposições de novas formas de aprender e ensinar. Valendo-se das discussões que já ocorriam em outros países europeus a respeito de sua institucionalização, passou-se a privilegiar uma perspectiva curricular humanista que pressupôs modelos de integração de natureza transversal, e seguiu os preceitos orientadores da UNESCO. Assim, foram materializadas várias ações para atender a esses preceitos e orientações.

---

<sup>11</sup> Em Portugal existe nas IES a figura do professor investigador, inclusive com concurso de provas e títulos para essa função.

Encontrei em Costa (2008b) uma discussão bastante fecunda relacionada às tecnologias de informação e comunicação em Portugal. No ano de 1996, com base no Projeto Minerva, iniciou-se, efetivamente, uma política mais estreita de encaminhamento dessa questão junto às escolas, bem como aos/as professores/as e alunos/as. A inserção das TIC na educação está explicitada em um texto político que, de certa forma, estrutura e dá um estatuto em face da dimensão do que estava sendo configurado, especialmente nos países-membros da União Europeia, em relação à inserção das TIC na escola e na educação. Portugal foi impelido a adotar as TIC até mesmo por certa pressão do então Conselho da Europa.

O autor explicita que foi criada uma Resolução do Conselho de Ministros, o chamado Livro Verde “Missão para a Sociedade da Informação”, na qual a ideia concebida seria a promoção de amplo e irrestrito debate sobre a chamada sociedade da informação. A escola é apresentada no documento como instância fundamental de formação, assegurando sua representatividade perante a sociedade portuguesa.

A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro. O potencial das tecnologias de informação susceptível de servir os objetivos do sistema de ensino e formação deve ser explorado, pelo contributo que pode fornecer para melhorar a qualidade de ensino e ainda na preparação para a vida activa. Uma das prioridades a assumir consiste, por isso, na generalização da utilização dos computadores e no acesso às redes eletrônicas de informação pelos alunos de todos os graus de ensino (LIVRO VERDE, *apud* COSTA, 2008 b, p. 204-205).

O Livro Verde para a Sociedade da Informação segundo o autor, continha toda a orientação e anunciava as tomadas de posição e decisões governamentais a respeito da inserção da nova tecnologia. Nesse mesmo texto, a função da escola é estabelecida diante do novo processo. Tal documento foi o marco inicial para a inserção das tecnologias e suas mídias no âmbito da educação portuguesa.

No documento orientador das políticas de inclusão das TIC em âmbito português, priorizou-se o acesso às redes comunicacionais e utilização dos computadores independentemente do grau de ensino. Ainda sobre o contido no Livro Verde, em relação ao acesso às novas tecnologias, a referência foi clara pela garantia do princípio da democratização do acesso às TIC, multimídias e difusão da rede telemática.

A escola, na escritura do documento, é apresentada como o espaço fundamental no processo de difusão e apropriação da nova linguagem.

No seminário promovido no ano de 1999 pelo Conselho Nacional de Educação de Portugal, a defesa, no discurso institucional, foi da escola como uma instância agregadora. No relatório, o conceito de escola caracteriza-se como um espaço privilegiado de construção de conhecimento, desenvolvimento de aprendizagens e o reconhecimento dos momentos e espaços de formação em relação aos/as professores/as. No mesmo documento do CNE, os/as professores/as são “atores fundamentais de uma sociedade informada e da informação, são o foco e objeto principal da discussão que se desenvolve à volta de dois vértices: formação e processo de identificação de necessidades de formação e novos papéis para o professor como gestor de situações de aprendizagem” (PORTUGAL, 1999, p. 11-12).

O governo português assumiu o preconizado no documento e concretizou ações, como equipar as escolas do quinto ao décimo segundo anos com um computador multimídia com ligação à *internet*, primeiramente para cada escola, priorizando as bibliotecas. Contudo, tais medidas não foram significativas para o Conselho da Europa, o objetivo mínimo consistia na possibilidade de as escolas contarem com um computador por sala de aula. Portugal tornou-se Estado-membro da União Europeia no ano de (1986), incorporando as decisões dos países-membros. Isso contribuiu para impulsionar a inserção do país no mundo tecnológico.

A medida prévia adotada, ao tornar-se membro da União Europeia, foi desenvolver conteúdos educacionais, culturais e meios que dessem suporte à pesquisa, a fim de que fosse possível aos/as professores/as o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas. Entretanto essa medida não se concretizou, segundo pesquisadores/as. Atualmente, os estudos de formação aprovacionam essa condição. A ampliação da inserção das TIC nas escolas possibilitou a elaboração de conteúdos junto aos/as professores/as com vistas ao desenvolvimento de sua prática docente permeada pelo uso das tecnologias.

Estratégias foram lançadas para viabilizar essas propostas. Quando as escolas tiveram acesso ao aparato tecnológico, foi necessário aportar investimentos em projetos de telemática educativa para contribuir com o aumento da qualidade do sistema de ensino. Nesse momento, como estratégias, foram utilizadas as redes internacionais educativas que já estavam disponíveis nos meios da sociedade da informação.

Entretanto, mesmo que os debates e os documentos propusessem mudanças na formação dos/as professores/as para lidar com as tecnologias de informação e comunicação, não se vislumbravam ações para alcançar os objetivos. Para os autores, houve uma preocupação política em instrumentalizar as escolas, sem capacitar professores para apreenderem sobre as TIC.

A escola é um espaço com possibilidade de acesso e apreensão do conhecimento científico e cultural, com prioridade na formação ampla e irrestrita das crianças e jovens, bem como alguns casos específicos de adultos para serem cidadãos/as conscientes de sua participação no mundo. Além de seguir modelos e proposições acerca da inserção das TIC e sua contribuição com a educação, é necessário compreender seu potencial pedagógico, sua dinamicidade, que sugere muito mais do que um mero espetáculo.

Sobre o Livro Verde, Costa (2008b) expressa que, apesar das críticas, foram criados programas formativos tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, capacitação para a docência com as tecnologias de informação e comunicação. Estava prevista, na sua escritura, uma revisão e readaptação do currículo com vistas a contemplar o estudo das temáticas relativas à sociedade da informação. Quanto à avaliação, foram implementadas medidas dos programas de tecnologias de informação em curso, a fim de avaliar os impactos com possibilidade de rever conteúdos e sua própria organização nas diversas disciplinas curriculares.

No Livro Verde, para ele, ao menos no discurso, além do simples aparelhamento das escolas, o uso das TIC foi incentivado a fim de que fosse amplamente utilizado pela comunidade educativa portuguesa. Mesmo que o modelo constituído nesse documento português não significasse uma mudança de perspectiva qualitativa e pedagógica, a elaboração normatizada dessa discussão foi basilar para outros projetos readequados à realidade portuguesa. Em suas proposições, pensaram-se novos projetos que foram complementando uns aos outros, redefinidos, conforme o governo à época.

Contudo, pesquisadores como Cachapuz (1999) e Figueiredo (1999) alertam que a prioridade não foi pela formação dos/as professores/as, ou pelo estabelecimento de uma nova política educacional, como, por exemplo, diminuir o número de alunos por classe. Os autores apregoam que, nessa altura, a ideia foi aparelhar, instrumentalizar sem o devido cuidado, prover meios e metodologias de participação concomitante dos professores, alunos, comunidade escolar.

Para os autores, há ausência de prospecção do que se almejava para a educação portuguesa. Um dos desafios seria uma reorganização da escola que superasse o modelo centralizador do processo de ensino e de aprendizagem, com o surgimento dos aparatos midiáticos, projetava-se uma escola integrada que compatibilizasse as dimensões tecnológicas e humanas. A ideia seria pensar a formação nesse caminho da escuta recíproca, da valorização da experiência, encontros de trocas nacionais e internacionais, que serviriam de estatuto para o exercício da docência tecnológica.

O governo financiou projetos educativos para as escolas dos ensinos básico e secundário e apoiou as atividades complementares, como, por exemplo: produção e edição de *software* educativo, produção e disponibilização na *internet* de informações de interesse público no âmbito das TIC na área da educação. Houve apoio institucional aos/as professores/as das escolas para que pudessem participar de eventos nacionais e internacionais cuja temática versasse sobre o tema, promovendo uma articulação entre os pares.

Na concretização das ações elencadas no Livro Verde, foi criado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia um órgão próprio para o acompanhamento do programa, com os seguintes objetivos: operar com a produção de conteúdos científicos e tecnológicos a serem disponibilizados na *internet*; desenvolver atividades telemáticas nas escolas e formas de interação e ações coletivas entre os vários parceiros educativos. Iniciou-se o aparelhamento das bibliotecas digitais públicas e universitárias como meio de promover o acesso à informação e ao conhecimento na educação, com o interesse na promoção da cultura e da investigação científica.

Foram vários campos de articulação desse programa, estabelecendo uma linha norteadora para dar concretude e visibilidade à inserção das TIC e de seus dispositivos midiáticos no cotidiano da prática dos/as professores/as com repercussão nas escolas. Nesse momento, estava sendo tecido um novo panorama para a educação de Portugal, em que a preocupação incidia também sobre os aspectos pedagógicos.

Viseu (2007) apresenta um projeto de inserção das tecnologias, após o Projeto Minerva, denominado Programa Nónio Século XXI – Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Baseado na área da produção, divulgação, utilização e formação no âmbito das TIC e o Programa Internet na Escola, com o objetivo de aparelhar os estabelecimentos de ensino com equipamentos de informática ligados à *internet*.

A autora postula que, para receber os aparelhos, os/as professores/as deveriam se candidatar a um projeto de ação que enquadrasse o uso desses equipamentos em atividades pedagógicas escolares. Com este princípio, pretendia-se uma espécie de formalização e uma tentativa de garantir a utilização das mídias no trabalho docente. As candidaturas eram avaliadas por uma equipe do MEC. Cada projeto foi submetido a uma avaliação externa.

No ano de 2007, foi aprovado o Plano Tecnológico da Educação (PTE)<sup>12</sup> para viabilizar a modernização tecnológica das escolas portuguesas. O documento estabelece um conjunto de linhas de orientação que visam à plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento. Portugal define nesse documento as metas para a implementação das TIC na educação, fundamentado nas metas europeias e nacionais balizadoras das estratégias adotadas.

O Ministério da Educação antecedeu a elaboração do documento com um diagnóstico da realidade junto aos estabelecimentos de ensino de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, bem como do Ensino Secundário, a fim de identificar as principais barreiras e fatores contributivos para a modernização do seu espaço educativo. Nesse estudo, foram constatados, entre outros resultados, boas práticas estrangeiras que foram adaptadas ao contexto português. Foram observadas melhorias significativas no indicativo de modernização tecnológica em, aproximadamente, 40% a 60% das escolas. Entretanto análises internacionais apontaram certa carência na infraestrutura das TIC em Portugal (SANTOS, 2003).

Neste estudo, o Ministério da Educação (MEC) constatou um investimento na formação dos/as professores/as para a utilização das TIC, chegando a 30.000 docentes ao ano em cursos formativos. Desse total, as IES portuguesas têm uma contribuição fundamental para que as práticas formativas tivessem esse aumento significativo de professores/as versados na utilização das TIC em sala de aula. Mais uma vez, a pesquisa denotou que esse número ainda seria deficitário se comparado aos países da União Européia.

No documento do PTE (PORTUGAL, 2007), está prescrita a necessidade de reequacionar o atual modelo de formação de docentes à luz do que se observa nos países de referência. Preconiza-se o estabelecimento de metas e novos desenhos formativos

---

<sup>12</sup> Plano Tecnológico de Educação: considerado o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas. Aprovado em setembro de 2007 pelo Governo de Portugal (PORTUGAL, 2007).

que sejam modulares, contínuos e progressivos, a fim de atender a uma nova necessidade e possibilidade com a utilização do aspecto pedagógico às tecnologias.

Quanto à visão e aos objetivos elencados no PTE (PORTUGAL, 2007), tendo em vista a verificação do déficit de modernização tecnológica na educação, foram definidas e adotadas estratégias nacionais e um plano de ação considerado bastante ambicioso para a realidade portuguesa. A ideia era recuperar o país do atraso e, ao mesmo tempo, posicioná-lo entre os mais avançados da Europa nessa área. O prazo para sua execução seria de 2007 a 2010.

As metas previam dois alunos/as por computador, ligado à conexão de banda larga e de alta velocidade para assegurar que, nas escolas, os/as docentes organizassem os programas didático-pedagógicos com o auxílio das TIC. O acesso era irrestrito aos meios de comunicação eletrônicos, aos/as docentes e alunos/as e a certificação dos/as professores/as nas TIC.

Foram identificados quatro eixos-chave e interdependentes de atuação do PTE:

- tecnologias
- conteúdos
- formação
- investimento e financiamento

No documento, foi previsto o desenvolvimento de um conjunto de projetos prioritários para dar resposta aos fatores que estavam interferindo na utilização da tecnologia no ensino em Portugal. Para tratar especificamente da formação como um dos eixos estruturantes do PTE, alguns fatores foram relevantes, como: reduzida utilização da tecnologia nos métodos de ensino e aprendizagem; uma formação docente pouco centrada na utilização das TIC e a inexistência de mecanismos de certificação e valorização profissional de competências TIC tanto de professores/as quanto de alunos/as portugueses.

O que se verificava em Portugal era a ausência efetiva da repercussão do uso das tecnologias e de seus aparatos midiáticos na ação docente no espaço escolar, mesmo que, em algumas delas, houvesse os equipamentos para esse uso. Uma das principais medidas do PTE/2007 foi prover, em 2008, cursos de formação em sistema de módulos progressivos em TIC para o pessoal docente e não docente. Foi instituída uma disciplina curricular, denominada Introdução das TIC, para atender ao chamamento das escolas.

O Plano Tecnológico de Educação de Portugal é integrado por projetos considerados chave sobre a formação docente, tais como: formação e certificação de

competências nas tecnologias de informação e comunicação, reestruturação do atual modelo de formação para as TIC, avaliações eletrônicas.

É interessante pontuar que a garantia de constar no texto institucional as definições e orientações para implantação das TIC na formação e na prática escolar já foi considerada um avanço. O caráter pedagógico está também expresso no texto do programa. Ao mesmo tempo em que prevê o aparelhamento das escolas com computadores e demais mídias, contempla um eixo para a formação docente e discente, no qual estão elencados projetos a serem implementados.

Na esteira das proposições elencadas no PTE/2007, em setembro do mesmo ano, foi lançado pelo governo português o programa E.escolinha, um projeto cujo objetivo é propiciar o acesso amplo aos/as alunos/as do 1º ciclo a computadores pessoais com conteúdos educacionais. Com tal projeto, idealizou-se a democratização do uso do computador e da *internet* no sentido de garantir novas aprendizagens e propiciar que esses instrumentos fizessem parte da vida das famílias portuguesas.

Essas medidas estavam perfeitamente coadunadas ao contido no PTE/2007 para inserir Portugal na Sociedade da Informação e Comunicação. Foram distribuídos pelo MEC em torno de seiscentos mil computadores para as crianças do ensino básico das escolas públicas portuguesas. Todas as crianças do primeiro ciclo receberam seu computador portátil, conforme informações do Ministério português. As famílias com condições contribuíram com um pagamento simbólico, com parcela única. Àquelas famílias cuja renda impedia de ofertar uma contribuição com qualquer taxa, as crianças receberam o computador gratuitamente. Esse computador não ficava na escola, todos os/as alunos/as podiam levá-lo para suas casas, configurando uma política inédita, porque seus pais e familiares começaram a ter contato com essa mídia.

Os computadores foram entregues para todas as crianças que estavam inscritas em programas sociais e não tinham condições de pagar pelo computador. Já para os que tinham condições de pagar, foram cobrados 20,00 euros e, para os que não estavam cobertos por ações sociais, custou 50,00 euros.

Os computadores portáteis foram intitulados “Magalhães”, em homenagem ao importante navegador português Fernão de Magalhães, fabricados em Portugal em parceria com um grande consórcio entre o governo e a Intel. O programa foi questionado pelo seu alto custo e porque não teve a repercussão esperada nas práticas dos/as professores/as. “Noutros momentos procurou-se chegar aos alunos passando ao lado dos professores como se houvesse forma mais eficaz de os dotar das desejadas

competências de trabalho com as TIC” (PONTE, 2012, p. 8). Atualmente, estão sendo entregues computadores portáteis aos alunos do 2º ciclo das escolas públicas, para dar concretude às propostas elencadas no PTE/2007.

Foi realizada, nos anos de 2009/2010, por intermédio do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), órgão ligado ao Ministério da Educação de Portugal, uma pesquisa envolvendo os/as professores/as do ensino básico das escolas públicas sobre o Programa E. escolinha, para recolher informações sobre a utilização dos Magalhães na prática docente. Os questionários foram elaborados na modalidade *online*, e disponibilizados no Portal das Escolas. A pesquisa constatou que os/as professores consideram bom esse programa de formação, entretanto ainda não utilizam o computador com frequência em atividades didático-pedagógicas em suas salas de aula. Contudo, em relação ao uso dos Magalhães em classe, a investigação demonstra que o uso é universalizado no espaço escolar, portanto, houve uma repercussão no ambiente educativo com essa experiência. Não há como negar que isso teve um impacto importante na educação portuguesa nos níveis econômico e educacional.

Ponte (2012), Costa (2008a), Lagarto e Andrade (2010) destacam que a prática de aparelhamento apartada de políticas de formação docente não surtiu o efeito de mudança esperado pelos órgãos competentes, o que os levou a encomendar um estudo a um grupo de intelectuais da Universidade de Lisboa, do campo das Ciências da Educação, da área afeta à formação de professores/as. O estudo resultou em uma reorganização pedagógica para estabelecer as metas de aprendizagem.

A ideia em tela é de que as tecnologias tenham sua inserção de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas curriculares, assim como permeiam a própria vida. Instaura-se um novo pensamento relacionado ao trabalho pedagógico para o uso das TIC em escolas portuguesas, acompanhado por uma política institucional de formação contínua de professores/as.

As “Metas de Aprendizagem”<sup>13</sup> para as tecnologias foram elaboradas conjuntamente por pesquisadores das Universidades de Lisboa, Aveiro e do Minho e chanceladas pelo MEC. Nesse projeto, a finalidade foi integrar as diferentes áreas e disciplinas do currículo em todos os níveis escolares, incluindo a educação pré-escolar.

A inserção das TIC e de seus dispositivos não tem a intenção de serem utilizados, como alerta Moran (2005, p. 69), “[...] só para ilustrar o conteúdo do

---

<sup>13</sup> O Projeto Metas da Aprendizagem, em sua íntegra, está disponível no sítio do Ministério da Educação de Portugal em: [www.metasdeaprendizagem.min\\_edu.pt](http://www.metasdeaprendizagem.min_edu.pt).

professor do que para criar novos desafios didáticos”. Por isso a preocupação para que as TIC sejam parte efetiva da vida dos/as professores/as, com ampla repercussão no campo da escola. “Numa sociedade que privilegia cada vez mais o conhecimento, a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade” (MORAN, 2005, p. 70).

Em Portugal, observei, com base nas leituras, que há preocupação com a elaboração de um currículo para além da pura tecnocracia, até porque, inicialmente, a ênfase dada e materializada foi pela instrumentalização das escolas. Houve grande ênfase em prover as escolas de instrumentos midiáticos e computadores. No entanto, a partir de 2007, com a criação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), cujas metas elencadas estruturam tanto a necessidade de equipar as escolas quanto à formação dos/as professores/as, há um destaque para a inclusão das tecnologias e de seus aparatos midiáticos nas escolas sem descuidar da fundamental formação dos/as docentes para atuarem com essa nova modalidade didático-pedagógica junto às crianças e jovens portugueses.

Nessa perspectiva, foi introduzida a disciplina de informática ao currículo para o ensino básico garantir, efetivamente, a apreensão dessa nova possibilidade de aprendizagem. A preocupação dos autores foi com a segurança de uma ação pedagógica inequívoca em todas as disciplinas, favorecendo a dimensão da formação dos professores, no sentido de uma repercussão por meio de boas práticas nas escolas.

Houve algumas experiências frustradas de implementação das TIC em Portugal, tendo em vista que uma atenção redobrada foi dada ao chamado *hardware*, o que fez com que os/as pesquisadores/as defendessem a necessidade de estabelecer uma nova compreensão e difusão de toda a sua dimensão e potencialidade pedagógica.

As dificuldades relatadas em algumas pesquisas sobre o uso das tecnologias nas escolas pelos/as professores/as portugueses não diferem da realidade brasileira em se tratando da apreensão das TIC. Na prática, os/as professores/as, mesmo os mais entusiastas, sentiram dificuldade na articulação do como e para que usar as TIC em sala de aula, como revelou uma investigação realizada no país ao coletar dados por intermédio de entrevistas com docentes do ensino básico (PERALTA, 2007).

Quanto às Metas de Aprendizagem, o PTE fortalece a ideia de que as tecnologias e seus dispositivos podem contribuir, ao longo de todo o percurso escolar, não como uma disciplina isolada, mas, ao contrário, como uma nova organicidade

articulada às demais áreas do currículo escolar. As TIC são entendidas em seu potencial transversal. Tem relevo, nesse projeto, a necessidade de que os/as professores/as sejam formados/as para interagirem com as tecnologias em seu cotidiano escolar, ampliando o potencial contributivo das TIC (COSTA, 2008a).

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) está em plena execução, Viseu (2007) informa que, em um estudo realizado no ano de 1997, 76% das escolas portuguesas não dispunham de computadores, e que, no primeiro ciclo do ensino básico, esse valor chegou aos 90%. Este foi um dos motivos que movimentou a agenda política para a inserção das tecnologias nas escolas como prioridade, causando um impacto nas práticas escolares desse país.

O quadro favorável viabilizou a amplitude do acesso pedagógico ao uso das TIC em Portugal, as IES tanto de caráter públicas quanto privadas, em consonância com os projetos institucionais do governo português, em estreito diálogo com as orientações da UNESCO, foram organizando cursos de formação de professores/as para o uso das TIC em nível de mestrado, assegurando, fundamentalmente, a dimensão pedagógica para além da tecnológica e instrumental.

Contemporaneamente, Portugal vive um momento muito importante, em que o aparelhamento das escolas públicas, no que diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos, começa a atingir patamares aceitáveis, os quais foram orientados pelas políticas da União Europeia, em consonância com a UNESCO. O empenho se concentra sobre questões que são tangentes e não ficaram resolvidas quando implementadas as ferramentas no espaço educativo, a prática dos/as professores/as portugueses com reflexos na aprendizagem dos/as alunos/as das escolas de ensino básico.

Após longos anos de construção de uma realidade diferente proporcionada pelas inovações tecnológicas de interesse nacional, é preciso, compreender e contribuir para ampliar o debate tratado pelas IES. Entretanto é preciso encampar as diferentes dimensões da sociedade, as exigências no processo de ensino e aprendizagem escolar como um todo.

Desde o início, um conjunto de reflexões é desenvolvido, o que tem constituído uma cartografia dessa temática intrigante e desafiadora. A ideia é ampliar a discussão da necessidade de que as práticas formativas caminhem perfiladas do aparelhamento das escolas para a classe política, institucional, educadores/as, para os/as formadores/as de professores/as, as IES, enfim para a sociedade civil.

Ponte (2012) expressa que o legado em relação a esses projetos de iniciativa de inserção das TIC na educação portuguesa, cada qual em seu tempo e em sua época, fizeram o que era possível para dar o passo inicial, especialmente o Projeto Minerva. Hoje, é fundamental que seja acentuado o papel da iniciativa local, do contexto onde estão inseridos os/as professores/as e as escolas, num esforço integrador das TIC e suas mídias na atividade cotidiana das instituições para que possam contribuir com reflexão e mudança na concepção das práticas educativas. “O grande desafio terá de ser enfrentado de outro modo, mas na sua essência permanece o mesmo – usar as TIC a serviço da educação, ao serviço das aprendizagens mais profundas dos alunos e professores como cidadãos informados, críticos e intervenientes” (PONTE, 2012, p. 8).

Após a execução dos projetos pelas instâncias institucionais e governamentais e a percepção no que tange à formação dos/as professores/as portugueses para inserção das TIC na educação, o MEC português resolveu encomendar, no ano de 2008, junto à Universidade de Lisboa, mais especificamente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, um estudo para compor uma base pedagógica.

Este estudo, desenvolvido por um grupo de trabalho da Universidade de Lisboa contou com a participação das universidades de Évora e do Minho, concluindo um extenso trabalho sobre a inserção das tecnologias numa dimensão pedagógica, bem como a formação dos docentes e de pessoal não docente nas escolas. Ancorados nos documentos oficiais relativos ao Plano Tecnológico de Educação (PTE), os trabalhos visaram dar concretude e responder aos objetivos de modernização das escolas de Portugal.

Nesse estudo, foram elencadas estratégias de formação, baseando-se nos seguintes princípios:

- a) necessidade de integração das TIC em toda a vida escolar, de forma a serem percebidas com naturalidade e surgirem incorporadas em todas as dimensões da actividade escolar;
- b) necessidade das TIC fazerem parte, com a mesma naturalidade, em todas as áreas disciplinares, independentemente das suas especificidades científica e didáctica;
- c) necessidade de recursos de qualidade, diversificados e adequados ao desenvolvimento do currículo dos alunos;

- d) necessidade de infraestrutura apropriada, redefinição de condições de trabalho do professor, nomeadamente no plano de seu horário, de forma a ser possível preparar e desenvolver atividades com as TIC em sala de aula, ou a partir dela;
- e) necessidade de a escola ou agrupamentos promover condições de adaptação às condições de trabalho (PORTUGAL, 2007).

Estas normas orientadoras definiram os perfis a serem formados e as estratégias pertinentes. Esse relatório, apresentado ao Ministério da Educação de Portugal, detalhou a realidade portuguesa de educação quanto ao uso das TIC e demonstrou que o acesso a tecnologias e seus aparatos midiáticos ainda é a principal barreira para a sua utilização nas escolas.

Os pesquisadores das IES basearam-se em algumas questões basilares para seu desenvolvimento, tais como: diagnóstico inicial, observando quais as competências que os/as professores/as já tinham e, em diálogo com os pares, quais seriam ou deveriam ser as estratégias e oportunidades de formação mais adequadas para que os professores, ou uma grande maioria deles e também os agentes educativos adquirissem essas competências. A organização do processo de certificação e avaliação de competências em TIC seriam implementadas e avaliadas no processo de formação em curso, assim teriam um *feedback* da proposta de formação.

Houve, ainda, preocupação dos envolvidos com a articulação da formação e o conhecimento da problemática em causa no diagnóstico das escolas em relação ao número de alunos/as, professores/as, levantamento de informações que seriam relevantes para que a formação não fosse alijada do interesse e do contexto educativo. Os aspectos nucleares, como as ações das escolas e dos/as professores/as, foram levados em consideração na elaboração da formação. Por fim, a criação de um dispositivo, que chamaram “auscultação interna”, incluindo entrevistas de grupos e questionários elucidativos junto aos/as professores/as.

O percurso metodológico, nesse processo dinâmico de formação, foi organizado por fases, elaboração de trabalhos que deram suporte para a produção de estudos mais gerais. Esses trabalhos foram orientados para construção do dispositivo de formação dos/as professores/as e do pessoal não docente, certificando as competências e verificando a possível e necessária aplicação no campo da escola como fim último. A

matriz dessa formação, segundo (Costa, 2008a, s/p.), ficou organizada no seguinte formato:

1. Estudo para enquadramento da realidade escolar;
2. Referenciais para o uso das TIC;
3. Modelo de formação;
4. Estudo de implementação no campo (COSTA, 2008a, s/p).

Foram criados dispositivos de avaliação e validação externa, com o uso de questionários (via eletrônica) e painel de especialistas com reconhecida experiência na área. Quanto aos/as professores/as portugueses, o resultado demonstrou seu interesse favorável à organização da formação e à incorporação das mídias em seu fazer pedagógico escolar.

Costa (2008a) entende que o PTE previu uma estrutura de intervenção junto aos professores e às escolas, articulando três eixos: tecnologias, conteúdos e formação. É essencial valorizar a escola e modernizá-la, criando as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das TIC como ferramenta básica para aprender e ensinar neste novo tempo. Esta diretriz se coaduna à participação das IES envolvidas na elaboração do quadro formativo para se estruturar nos eixos estabelecidos, pois um não possui maior importância que o outro.

O preponderante no trabalho realizado foi sua necessidade de contemplar uma formação que respeitasse e consolidasse os contextos da aprendizagem, acompanhamento e supervisão *online*, incorporando as tecnologias como um elemento natural do cotidiano, seja na sala de aula presencial ou virtual. Costa (2008a) afirma que a ideia era evitar uma panaceia inicial, de modo a não assustar os/as docentes, já que se sentiam descartados pelos discursos impactantes relativos à inserção das mídias nas práticas escolares. Evitar que se sentissem inseguros para enfrentar esse desafio, cada vez mais abundante na vida das pessoas, seja em qualquer país.

O PTE/2007 é o projeto que dá andamento na área das tecnologias e de seus dispositivos midiáticos da política de Portugal.

#### **4.2. A Formação de Professores/as em Regime de EaD: Contributo das Universidades Portuguesas.**

As universidades portuguesas, tanto quanto as brasileiras, têm contribuído na materialidade da formação de professores para o uso das mídias. Com a introdução da disciplina das TIC nas escolas portuguesas, foi necessário viabilizar processos de formação na modalidade *online*. A Universidade Católica Portuguesa é pioneira nessa formação, inclusive sua organização metodológica previu formas em que os docentes pudessem dispor seu tempo de estudo concomitante aos seus ofícios professorais.

Dentre as IES que oportunizaram e ainda possibilitam a formação em regime de EaD, está a Universidade de Aveiro que iniciou a formação com o curso de mestrado no ano de 2001. A organização desse modelo de formação *online* da Universidade de Aveiro propunha aos cursistas, encontros também presenciais. Os cursistas eram acompanhados presencialmente duas vezes por mês, na primeira seção do curso e na última seção das comunicações, momento de troca e avaliação coletiva dos trabalhos de pesquisa, com orientação para o ensino preponderantemente.

Na Universidade de Lisboa, na Faculdade de Ciências da Educação, são oportunizados cursos tanto em nível de mestrado quanto de doutorado para formar professores nas TIC. Observo que esta temática tem ocupado boa parte das pesquisas apresentadas em um evento internacional realizado anualmente sobre as TIC na educação. Os/as pesquisadores/as e professores/as apresentam suas práticas e compartilham seus saberes.

Outra importante instância formativa é a Universidade Aberta de Portugal, com fundação no ano de 1988, a única instituição de ensino superior público em Portugal de Ensino a Distância. Essa universidade é de cunho tecnológico, nascida para atuar em regimes de ensino e de aprendizagem à distância. Na página da *web* da universidade está registrado que ela disponibiliza, em qualquer lugar do mundo, formação superior em nível de mestrado e doutorado. A oferta pedagógica dos seus cursos está intrinsecamente integrada ao Processo de Bolonha e é lecionada em regime de *e-learning*.

O processo de Bolonha, entende Silva (2005), é apenas mais uma estratégia dos países mais poderosos, bem como de suas instituições, carrega uma ideia de normalização que incluiu Portugal, e nada mais é do que um pretexto para “aumentar a

competitividade” do espaço europeu ( p. 29). Ele apresenta como parte dessa estratégia os objetivos elencados a seguir:

- 1) Promoção da qualidade do ensino e respectiva avaliação;
- 2) Adoção de um sistema de créditos que substitui o de semestres;
- 3) Adoção de um sistema de dois ciclos; o primeiro de caráter mais geral e o segundo mais especializado.

O autor assevera que seu processo tem como pano de fundo o aumento da competitividade do sistema de ensino superior com vistas a promover maior mobilidade de estudantes e professores/as no espaço europeu a exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra. Esses países adotam uma estrutura semelhante à proposta definida por Bolonha. Ele afirma que:

[...] não se quer um ensino superior que empurre a Europa e os seus cidadãos para um caminho em que o mercado se impõe ainda mais à vida das pessoas, em que os cidadãos serão cada vez menos pessoas e cada vez mais agentes de desenvolvimento. Em que se cria cada vez mais riqueza, mas onde há cada vez mais pobres, mais medo e mais falta de esperança no futuro (SILVA, 2005, p. 30).

Ele lembra que o número de desempregados/as em Portugal é alto e existe uma desvalorização das ações de qualificação para os/as pós-licenciados/as. A duração de três anos para os cursos de licenciaturas em Portugal obriga os/as graduados/as a passar por um curso de mestrado integrado de dois anos. Na prática, este processo gera competitividade entre as nações ricas, sendo a tônica o mercado e sua adaptabilidade.

Para Lopes (2005), Bolonha incorpora o novo status que a intencionalidade da globalização tornou visível. O capitalismo pós-fordista, de acumulação flexível, requer um novo projeto, com uma alta velocidade de rotação da produção e do consumo. Com isso, os procedimentos e os modelos de organização, em concomitância com as tecnologias, tornam-se rapidamente obsoletos. Isso exige “[...] vasos comunicantes extremamente bem lubrificados entre a formação acadêmica, as qualificações e competências e a estrutura do mercado de trabalho” (LOPES, 2005, p. 75). Entretanto o que há de positivo, nesse processo para os pesquisadores, é a criação das redes científicas internacionais, que possibilita mobilidade docente e discente e uma base interdisciplinar.

Esse trânsito entre profissionais e estudantes também é benéfico porque contribui com a abertura de fronteiras e novos entendimentos sobre a diversidade de

culturas. E as tecnologias contribuem com esse movimento de estabelecer interlocuções entre os diferentes países, realizando pesquisas conjuntas e promovendo aprendizagem e mudanças. A escola continua a ser referência dessa sociedade cambiante, por causa da velocidade de informações e as possibilidades de comunicação entre as diferentes culturas. A inserção das TIC com seus aparatos midiáticos e dispositivos móveis que ampliam as possibilidades de conversação e socialização de informações rompem as fronteiras virtualmente.

A tecnologia traz uma questão em seu bojo, a não dependência dos meios somente, mas a possibilidade de entender o papel do/a aluno/a na aprendizagem, como sujeito do conhecimento “[...] passivo vs. ativo, reprodutor vs. produtor e do correspondente papel da escola e do professor na organização e criação de condições e oportunidades concretas para que essa mesma aprendizagem se realize” (COSTA; PERALTA; VIZEU, 2007, p. 16).

Com esse escopo e ante as discussões e a necessidade afirmativa de inserção das TIC nas escolas, é imperativo que o governo brasileiro, assim como o governo português, por força das mudanças conjunturais, assumam em suas políticas de formação de professores/as a responsabilidade de promover ações de formação em que a nova linguagem midiática e digital possa ser encampada de maneira crítica na escola pública.

Cada governo a seu tempo, Portugal e Brasil, guardadas as devidas diferenciações de tempo e espaço, têm potencializado políticas e operacionalizado ações em torno da formação e do aparelhamento das escolas para o uso das tecnologias. Entretanto a maioria dessas ações tem contemplado o aspecto tecnológico em detrimento da formação pedagógica mais ampla, o que tende a não repercutir no espaço escolar.

Em Portugal, percebo uma ampla gama de ações em torno da implementação das TIC que se refletem muito significativamente na própria política do país. Entretanto tais ações precisam de um tempo maior de maturação, qualquer prática de formação exige um tempo de adaptação e apreensão para contribuir com a mudança. Para Costa (2008a) houve uma espécie de atropelamento do programa em nome da política, que ele denota como certa impaciência da classe.

Santos (2003) alerta que a implementação de um programa de educação para as tecnologias e suas mídias requer professores/as aptos para a tarefa que lhes é exigida. “Uma política de educação para os media deve prever, necessariamente, a

disponibilização de recursos materiais, mas pressupõe, acima de tudo, que os professores tenham competências específicas para o desempenho da função” (p. 137). Para ela, a formação de professores/as em Portugal não leva em conta essa exigência. Os projetos efetivados, os programas e as metas da educação para as tecnologias evidenciam, além da necessidade de uma vigilância epistemológica das políticas inerentes a esse campo a de uma forte participação dos/as interessados na matéria, os/as professores e as escolas.

No campo da formação para o uso das tecnologias, Lagarto (2007; 2009) e Lagarto e Andrade (2010), pesquisadores da Universidade Católica Portuguesa na área da formação de professores/as na modalidade EaD, tratam da concepção de formação para a inserção das TIC na escola. Eles consideram a motivação dos formandos como fundamental para o sucesso da formação e prospecção nas escolas e nas salas de aula. Entretanto argumentam que a motivação pode assumir diferentes aspectos de ordem intrínseca, peculiar a cada pessoa, e depende exclusivamente de querer participar de espaços e momentos formativos. A motivação extrínseca, ao contrário, possibilita que fatores externos afetos à instituição formadora contribuam para a boa formação. A própria organização do trabalho pedagógico, dos conteúdos e metodologias são exemplos dessa motivação.

Os autores explicitam as premissas que fizeram a Universidade Católica Portuguesa (UCP) desenvolver um curso de formação de professores, em regime de *e-learning*, em Informática Educacional, aceito pelos órgãos governamentais, para que professores/as portugueses pudessem ascender em suas carreiras. Anunciada a alteração curricular no ensino básico daquele país com a inserção da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, como disciplina transversal, a partir de 2003, houve o lançamento de um curso de mestrado nessa universidade para formar professores/as destinados a lecionar essa disciplina. Praticamente inexistiam professores/as com essa formação em Portugal.

Para eles, os/as professores/as em exercício eram um público diferenciado, porque estavam habituados a práticas de formação e de estudos continuados e de autoformação. Entendiam que estava posta a condição para que participassem de um curso preparado para eles/as numa nova modalidade, EaD. Lagarto (2007) considera esse curso de mestrado e seu modelo conceitual como determinantes para os bons resultados obtidos na formação. Outra questão fundamental do curso foi possibilitar que os/as docentes pudessem se organizar segundo suas necessidades de vida e de

trabalho para desenvolver sua formação. O currículo foi adequado às suas rotinas de trabalho e disponibilidade de tempo para os estudos, já que não têm licença para a formação.

A UCP de Lisboa foi pioneira entre as universidades portuguesas na formalização de um curso de formação para o uso da TIC e de seus aparatos midiáticos nessa modalidade *online*. A sua preocupação com a formação docente, acompanhada por critérios de avaliação, prioriza a questão da aprendizagem com o vislumbre de efetiva mudança nas salas de aula das escolas públicas do país. Foi criado, para este fim, o Observatório do Plano Tecnológico de Educação por pesquisadores da UCP, cujas linhas orientadoras do plano de inserção das TIC foram articuladas ao desenho formativo desencadeado nos cursos da UCP. As diretrizes que deram o arcabouço para tal formação levaram em conta o plano maior do governo de Portugal, nomeadamente o Plano Tecnológico de Educação.

Dentre estes, estão elencados fatores potencializadores e, ou mesmo, inibidores da integração das TIC na relação do ensino e da aprendizagem. As investigações da ação pelos pesquisadores da universidade contribuíram e contribuem para um novo arcabouço formativo, com vistas à orientação do contexto de formação, da realidade que lhe é integradora. Como houve a preocupação com o contexto de vida e profissão dos/as professores/as a serem inseridos nessa modalidade, o desenho metodológico proposto possibilita aos/as professores/as em exercício da docência nas escolas de educação básica uma participação efetiva.

A avaliação, instrumento organizado pelo grupo de pesquisadores/as do Observatório, objetiva acompanhar o processo da caminhada desse curso no que tange, especialmente, à inter-relação da teoria e da prática; verificar se a formação está sendo materializada na prática, o que poderia gerar uma nova práxis na sala de aula e na escola. Cito como exemplo, a integração de orientações para a utilização das tecnologias com indicação de metodologias, estratégias e recursos digitais, aconselhados pelos professores/as formadores na universidade.

A orientação dos cursos de formação de docentes estabelece que as linhas de organização curricular acentuem a vertente da utilização das TIC como instrumento de apoio à aprendizagem. Não só no sentido da utilização das ferramentas comuns de texto, apresentações ou folha de cálculo, mas incentiva o uso da *internet* para pesquisas e o uso de *software* de aplicação específica das áreas disciplinares.

Na organização do curso de formação, existe a preocupação com a aprendizagem delineada em conjunto às ações curriculares, cuja proposição é de que o currículo seja o promotor da inserção de ações pedagógicas com o uso das tecnologias. Com a criação de interfaces pelos/as professores/as em formação continuada, a ideia é que as tecnologias façam parte de suas vidas e dos/as seus/as alunos/as e estimulem ações propositivas e acessíveis, tendo o currículo como marco orientador dessas ações. Há um esforço para observar se os equipamentos favorecem a ação dos/as professores/as, por exemplo, com relação à instalação e o local e se há na escola uma organização do trabalho pedagógico de tal forma que tenham acesso e possam usar os dispositivos midiáticos e tecnológicos.

Outra questão fundamental para repensar o currículo com vistas a uma organização interdisciplinar é em relação à formação específica para o uso dessas tecnologias. É preciso que os professores/as sejam versados nessas tecnologias, o que exige proficiência digital. Por isto, os cursos de formação têm a função de instrumentalizar para possibilitar o trânsito entre as disciplinas do currículo, avançando na ideia de utilizar a tecnologia como mero aparato e ferramenta comum e utilitária.

A preocupação dos/as pesquisadores/as e formadores/as de professores/as reside na organização de um espaço, denominado como um repositório de conteúdos, que seja válido para todas as áreas curriculares. Como a criação de um portal<sup>14</sup> em cada escola para disponibilizar informações, capaz de contribuir efetivamente para que os/as professores/as o utilizem como possibilidade de aprendizagem e relacionado aos conteúdos do currículo a fim de promover uma apropriação significativa.

O portal tem como objetivo fomentar, junto aos/as professores/as, práticas de formação continuada com estratégias de *e-learning*. Nesse espaço, os/as professores/as interagem com seus pares, trocam experiências e promovem boas práticas, utilizando as TIC.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do Observatório contribuem para que os/as pesquisadores/as organizem novos cursos de formação, utilizando como parâmetro a oportunidade de que os/as professores/as participem de um estudo exigente e que possa ser realizado em serviço. Lagarto (2009) informa que a duração de um curso na modalidade *e-learning* precisa se coadunar com a disponibilidade dos/as participantes

---

<sup>14</sup> O Portal das escolas é coordenado pelo ERTE: Escolas, Redes e Tecnologias da Educação – Direção Geral da Educação, Ministério da Educação. Disponível em <https://www.portal:https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community>.

que se encontram ocupados/as em seus exercícios docentes. Nesse sentido, os/as formadores/as organizaram um curso levando em conta duas situações para a realização das atividades formativas de aprendizagem: no tempo do seu trabalho ou nas horas em que não esteja ocupado profissionalmente.

Uma formação nesse formato exige que se conheça a realidade dos/as participantes em relação à organização do curso, bem como sua carga horária, perfil de estudante, autonomia e disciplina intelectual, sua experiência profissional relevante e o domínio das ferramentas informáticas. O curso é organizado normalmente para o estudo em casa, ou mesmo na escola, em torno de uma hora ou uma hora e meia para tarefas de formação, com módulos de até 35 horas.

O autor reconhece que a prática pedagógica dos/as professores/as ainda se encontra centrada numa lógica do ensino presencial. Princípio que tem dificultado a adaptação a uma lógica diferente, do ensino à distância, visto que a essência da formação foi sempre alinhada à proximidade física com seus/as formadores/as. Entende ser preciso pensar uma metodologia que alcance a inquietude dos/as professores/as para participação num curso em outra modalidade. Como existem momentos de encontros presenciais para consolidarem suas práticas e estudos nos diálogos com os pares, isso tem contribuído para a não desistência do curso.

O autor analisa o percurso de formação de um curso em regime de *e-Learning* e identifica pontos pertinentes que são inerentes à necessidade e ao diagnóstico da formação. Para ele a questão de propiciar aprendizagens através das TIC é um problema fundamental. Argumenta que os/as professores enquanto eram alunos/as encontraram pouca motivação para aprender através das tecnologias. De um modo geral, os professores tendem a ensinar como foram ensinados.

As estatísticas realizadas sobre os estudos de Mestrado em Informática Educacional da UCP demonstram que, em Portugal, cerca de 90% dos/as professores/as dos ensinos básico e secundário têm computador pessoal e o utilizam para organizar seus planejamentos e organização pedagógica para o exercício docente. Entretanto, como expõem Lagarto e Andrade (2010, p.9), “quando se trata de aplicar as TIC directamente em tarefas de aprendizagem dos seus alunos, o nível de utilização baixa imenso”.

Isso, concordando com o autor, demanda da ausência de reflexão crítica tanto pessoal quanto coletiva dos/as professores/as sobre as formas de utilizar as TIC no espaço de aprendizagem que é a escola. As políticas de formação descontextualizadas,

que fragmentam a formação e não têm continuidade, contribuem para certa desmotivação dos/as professores. Esses motivos auxiliam na ausência de uma reflexão crítica e densa durante a formação o que, conseqüentemente, tem resultado em poucas práticas de uso das tecnologias nas salas de aula.

Lagarto e Andrade (2010) entendem que somente a oferta de computadores aos/as alunos/as na escola não garante a aprendizagem e orientam que a organização do trabalho pedagógico para o uso das tecnologias utilize diferentes estratégias. Os/as professores/as, ao fomentarem situações de pesquisa, construção coletivas de textos, apresentações, entre outras ações didáticas junto aos/as seus/as alunos/as, possibilitam a apreensão do conhecimento. Os autores asseveram que tais atividades não excluem outras utilizações dos computadores entre os/as estudantes para vivenciarem novas experiências com as mídias que configuram sua aprendizagem sempre que possível. Os espaços para a aprendizagem podem ser coletivos, nas bibliotecas, nos centros de formação, nos laboratórios. Essa percepção, para eles, ainda está ausente na reflexão das TIC como possibilidade pedagógica, entender que computadores e outras mídias devem ser utilizados como ferramentas, não deixando de levar em conta o contexto de sua existência. Acrescentam os autores que, em um futuro não longínquo, artefatos tipo *tablets*, por exemplo, serão triviais nos equipamentos de estudo que os alunos levarão diariamente à escola.

Os autores destacam a importância de estabelecer um regime de trabalho colaborativo forte, apoiado num ativo regime tutorial. A atuação do tutor, já explicitada nesta investigação, é responsável por criar espaços de partilha de experiências, suporte emocional, já que se trata de uma nova forma de intervenção e consistência no interior dos grupos de aprendizagem. Esse espírito colaborativo tem um importante papel na formação e contribui para que os/as alunos/as não desistam do curso, por congregarem os/as participantes e estabelecer a persistência nessa modalidade formativa.

As ferramentas utilizadas para navegação *online* devem proporcionar o avanço se as mesmas forem fatores de dificuldade, por ser um estímulo à desistência do curso. Na organização dessa formação, a Universidade Católica Portuguesa tem um espaço para as aulas presenciais para que os alunos sejam cobrados e auxiliados por seus professores/as caso necessitem. Outro aspecto preponderante nessa modalidade de ensino é a dificuldade dos autores dos conteúdos na ausência da consciência de que o processo de ensino e de aprendizagem em *e-learning* é diferente. Ainda existem muitas inserções de formação nesta modalidade que são pensadas e organizadas tendo em vista

o ensino presencial. Na formação prevista, espera-se que sejam gestadas novas formas de conceber os conteúdos, tornando-os mais interativos, mais condizentes com as vivências e dúvidas dos/as professores/as em curso.

A base para a nova modalidade de formação prevê a elaboração de um manual básico, impresso, com o conteúdo de todo o curso a ser entregue aos/as alunos/as nos primeiros dias de aula. Conta com a disponibilidade *online* de outro conteúdo, semelhante ao do manual, por módulos, com o mais alto grau de interação possível, com inclusão de elementos multimídia adequados. Foi elaborado também um guia de aprendizagem, que define as atividades individuais e coletivas, disponível em uma plataforma *online* (LAGARTO; ANDRADE, 2010).

O resultado dessas estratégias norteadoras da formação apresenta disciplinas com diversos formatos. É preciso, para o sucesso da formação à distância, que a ação do tutor, por ser forte e propositiva, sirva de apoio e de suporte. Chamou a minha atenção, nesse curso de formação, o fato de os/as professores/as receberem apoio também presencialmente. O que, com certeza, consiste em maior segurança aos/as docentes, por serem versados em práticas presenciais. Para os autores, essa organização metodológica tem proporcionado baixa desistência do curso, bem como contribuído para seu sucesso.

A avaliação do curso ocorre também de forma presencial. Todas as disciplinas tiveram provas presenciais, uma prova escrita e a defesa do projeto de pesquisa em duas disciplinas, além de participações nos fóruns temáticos, em grupo de até seis e no grande grupo até 30 alunos. Uma margem de 10% para avaliação, pelos/as professores/as das disciplinas, da participação em atividades síncronas tanto presenciais como *online*.

Os autores, na observação acerca da organização da avaliação nesse curso em regime de *e-learning*, consideram precoce avaliar totalmente à distância, em razão da credibilidade dos programas nessa modalidade. Embora, em sua própria experiência, como professores dessa modalidade de ensino, assim como do ensino presencial, percebem que os alunos *e-learning* são constantemente avaliados e participam de diversas atividades de aprendizagem.

Esse momento de pesquisa em Portugal me auxiliou a perceber que a organização do trabalho pedagógico na modalidade à distância exige um diagnóstico do público alvo que se pretende formar, nesse caso, os/as professores/as em formação continuada, para que repercutam favoravelmente nas escolas. O cuidado aventado pelos

autores sobre a credibilidade dos programas de EaD é fundamental, já que uma grande parcela das práticas brasileiras nessa modalidade foram desastrosas.

É fundamental esse planejamento para atender às necessidades dos professores/as em seu tempo e espaço para formação e experiência. Afinal, os/as docentes não adentram um curso de formação sem uma vasta experiência no seu campo de atuação, seu contexto de vida é importante para sua base formativa. Outro aspecto relevante, elencado por Lagarto e Andrade (2010), foi à construção de um dispositivo de formação. Dispositivo tecido a um conjunto de atividades que dão equilíbrio ao processo de aprendizagem. As seções presenciais regulares, o incremento do trabalho entre os pares e a figura do tutor com definição do seu papel demarcam o mérito do processo.

No cotidiano educacional formal, percebo a gestação de um novo pensamento formativo por parte dos docentes que organizam a possibilidade de ação do tutor, cuja responsabilidade é grande, porque atua junto aos/as professores/as cursistas para que não desistam da formação. O tutor acolhe os/as professores/as em suas diferenças e necessidades, especialmente nesse novo e desafiador campo. Vislumbro, num futuro próximo, os modelos de EaD com potencial favorável a uma boa formação acadêmica, científica e cultural, especialmente em regiões distantes de cidades com Instituições de Ensino Superior, como no Brasil por exemplo. Mas, mais do que isso, concordo com o autor que tem um papel preponderante no apoio à formação presencial mais avançada, formação de professores/as e outras categorias em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

[...] o grande problema ainda é a utilização normal das tecnologias de informação na sala de aula, em apoio a tarefas de aprendizagem. Passar a utilizar com os alunos as ferramentas informáticas, com que eles já estão familiarizados de algum modo, é o grande desafio. Os professores devem saber utilizar as ferramentas informáticas ao seu dispor e, mais do que as dominar tecnicamente, devem saber utilizá-las nos processos de aprendizagem dos seus alunos, seja no espaço escolar ou fora dele (LAGARTO, 2007, p. 9).

Para que seja possível um domínio mais amplo das tecnologias, é preciso advogar para a escola, bem como para a formação de professores/as, independente de suas nacionalidades, condições integradas de abordagem das TIC tanto no aspecto instrumental, aprender a lidar com as ferramentas, quanto no aspecto didático pedagógico, que repercute em sala de aula, no sentido de aprendizagem significativa.

Portugal passa por um grande momento em relação às novas abordagens formativas com a contribuição das TIC e de seus aparatos midiáticos. Neste cenário, as IES contribuem para materializar essa formação. Apesar de a UCP ser pioneira em formar professores em nível de mestrado na modalidade EaD, outras IES discutem muito apropriadamente acerca das possibilidades e necessidades nessa modalidade. O crucial aqui é registrar que, transversalmente em diferentes IES, a questão primordial e basilar é a defesa de uma formação de base pedagógica para além da tecnocracia.

Concluo este subitem sem, entretanto, encerrar suas discussões de base, com os estudos de Afonso (2008) que define as condições fundamentais para se pensar o movimento de formação de professores/as nas escolas portuguesas.

Ele considera, acertadamente, que é cedo para tirar conclusões das atuais políticas educativas portuguesas. As decisões e transições que se têm esboçado nesse panorama denotam que os/as professores portugueses ainda não conseguiram aprofundar suficientemente o conhecimento e, muito menos, consolidar a adoção das dimensões fundamentais da profissão nessa conjuntura de mudanças. É preciso ter em conta e em mente que a qualidade da escola tem a ver com a sua dimensão pedagógica e democrática para além de uma corrida tecnológica e instrumental. É preciso empenhar esforços para que, em Portugal, os/as professores/as tenham oportunidade de contar com políticas contundentes e contínuas que encaminham a formação e sejam criadas as condições de sua concretização. Lagarto (2007) corrobora quando elucida que a inserção das tecnologias na escola deve ser preocupação dos decisores políticos e das instâncias educativas, no sentido de privilegiar esta formação específica para todos/as os/as professores/as, como uma opção que considera estratégica.

A formação, portanto, passa pela construção do saber e de sua materialidade, a qual não ocorre a partir da experiência e produção de fora, ninguém enseja receber o saber produzido fora de si e do seu contexto de vida, verticalmente. Geralmente, pensa-se sobre o que fazer no decurso da própria ação, por isto, não tem sentido alijar os/as professores/as do conhecimento da experiência, basilar para a construção de uma formação que se pretende, de fato e de direito, emancipadora.

Durante o meu estágio de doutorado sanduíche em Portugal, participei de encontros presenciais na UCP com o objetivo de formar professores/as para o uso das TIC na modalidade EaD, em nível de mestrado, lembrando que o curso de mestrado é uma exigência para ascender à carreira docente. Em tais encontros, constatei que as interlocuções com os/as professores/as cursistas favorecem a aprendizagem porque

esses momentos possibilitam que haja troca de experiências e de conhecimentos, depondo a favor de cursos *online* que preveem encontros presenciais. Outro aspecto a destacar refere-se à orientação para a pesquisa no cotidiano escolar e as ações possíveis de serem realizadas nesse âmbito. Preferencialmente, os/as professores/as em formação organizam suas pesquisas tendo em vista a realidade de sua docência.

A organização do curso para o trabalho em grupo permite uma troca de aprendizagens diretas e a circulação de informação e conhecimento, gerando novas ideias, projetos e ações que podem redundar no exercício docente em sala de aula. Além disso, trabalhar com os pares possibilita a elevação do nível de conhecimento e compreensão das suas práticas.

A EaD no Brasil tem sido um excelente negócio, e tem gerado alta lucratividade para os empresários da educação. Consequentemente, essa modalidade encontra resistência por ter negligenciado o aspecto pedagógico e valorizado a questão econômica.

Teruya (2006) ressalta que, nesse processo de mudança na educação e nas demais organizações, grandes grupos econômicos, ao perceberem que a educação pode ser lucrativa, investem em equipamentos de última geração em nome da qualidade total. A autora considera o ensino à distância como uma estratégia útil, apesar de considerar uma ação economicista que pode comprometer a qualidade do ensino, por inviabilizar a interação entre professor/a e aluno/a.

No Brasil, mais especificamente na década de 1990, proliferou a formação de professores mediante cursos à distância como expressão materializada do neoliberalismo no aligeiramento e na mercantilização no campo da formação docente. A EaD, neste modelo, adentrou em algumas universidades, a maioria privadas, formando um grande contingente de professores/as tanto em práticas iniciais quanto continuadas. “O ensino à distância mediado por computadores diminui a interação social na formação de uma consciência crítica, elemento fundamental na transformação social” (TERUYA, 2006, p. 104). Corroboro a autora ao referir-se à EaD, entendo que é decisivo que haja interação entre os/as professores/as em formação, por intermédio de grupos de discussão, para reflexão e questionamento acerca do conteúdo escolar.

Moran (2005) alerta que a compreensão sobre os atos de ensinar e aprender são hoje muito mais desafiadores nesta passagem do século XX para o XXI do que já foram até a década de 1980. Existe uma nova gama de possibilidades que são relativas à inserção das TIC e das mídias em nosso labor diário. Isso obriga a repensar todo o

processo educacional e as implicações postas pelas novas modalidades de interação *online* e *offline*.

### **4.3 Formação Continuada de Professores/as para o Uso das Mídias em Portugal e no Brasil.**

Os esforços dos pesquisadores das IES portuguesas em formar professores/as para o uso e domínio das TIC têm frutificado na consecução dos projetos de introdução das TIC nas escolas, tendo a face pedagógica como meta. Em Portugal, tanto quanto no Brasil, as IES têm fundamental participação nos debates e proposições de formação, existe uma ampla difusão e elaboração teórica acerca da temática. Os eventos internacionais promovidos pelas IES divulgam a pauta na ordem do dia sobre a formação docente e suas práticas cotidianas, observando o contexto onde elas acontecem.

Alarcão (1991), pesquisadora da Universidade de Aveiro, ao tratar da questão específica da formação docente como uma situação particular, expressa o fato de ser uma atividade própria da função docente e da prática educativa. Com base na própria atividade em serviço, o/a professor/a adota uma atitude reflexiva e traça as linhas orientadoras para o seu processo de desenvolvimento que é permanente. Um currículo coadunado a essa formação, não pode se centrar apenas nos conteúdos, mas nas atividades subsidiadas pelos conteúdos a aprofundar.

Para a autora, a diferença significativa entre formação inicial e contínua é que a primeira parte consiste, fundamentalmente, no conhecimento para a ação e a segunda retoma o conhecimento e aprofunda-o a partir da ação, da sua experiência, que, em qualquer tomada de decisão sobre formação, precisa ser reconhecida como potencializadora das práticas formativas. “Deixai aos professores e, a cada um de nós, traçar o seu caminho de formação, aprofundar uma ou outra dimensão do seu ser profissional, respeitando, contudo, as exigências da comunidade em que se insere” (ALARCÃO, 1991, p. 75). Ela ainda expressa que, diferente da formação inicial, na formação contínua, deve-se deixar ao/à professor/a a responsabilidade de integrar as dimensões da formação. Seria incoerente, sei disso, defender programas formativos para professores/as que não estivessem centrados neles mesmos.

Concordo com a autora que uma formação não se efetiva por acumulação de cursos, seminários, congressos ou de técnicas, mas, contrariamente a essa ótica, efetiva-

se na análise e reflexão crítica sobre as suas próprias ações e práticas pedagógicas, análise que se desenvolve sempre no sentido de reelaboração permanente no desenvolvimento de uma identidade pessoal e profissional. Entendo que é fundamental investir na formação dos/as professores/as, restaurando o lugar e o espaço para o saber advindo do contexto de vida.

Em Portugal, propagado por Nóvoa (1991), Alarcão (1991), Lagarto (2007; 2009), Lagarto e Andrade (2010), Costa (2008a), e no Brasil, a formação continuada no campo das TIC, para Belloni (2012), tem ocorrido de maneira diversa e dispersa, por vezes, conforme a moda em voga. Destaca que, na academia de formação de professores/as, ainda existe rejeição à tecnologia, encarnada pela EaD numa perspectiva tecnicista. A minha experiência à frente da docência, mais as leituras da realidade portuguesa e interlocução com intelectuais da formação de professores/as dão sustentação para o diálogo que proponho. Ao invés da formação contínua figurar como um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento dos/as professores/as, em alguns casos, tem acentuado a dependência e o controle do corpo docente. A questão formativa não pode absolutamente ser reduzida a uma adesão meramente instrumental.

Compreendo que a formação de professores/as na era tecnológica possibilita novas formas de interação entre as pessoas. Dessa interação, Belloni (2012) registra que podem surgir novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras e de interpretá-las, utilizando-as em diversas situações. A respeito desta questão, posiciona-se Nóvoa (1991, p. 32):

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outros passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação contínua de professores (e da profissão docente) jogam-se nesse confronto.

No argumento de Nóvoa (1991), a formação contínua de professores/as em Portugal, no caso mais específico das mídias, significou, para o Ministério da Educação, a constituição de um instrumento de aplicação de sua política educativa e de implementação das reformas educativas. Já o entendimento das instâncias formadoras a respeito das políticas orientadoras de formação nesse campo, as IES, é um pouco diferente, uma vez que se trata de uma área potencial de intervenção de enorme valor

estratégico, com necessidade permanente de atualização. Em Portugal como no Brasil, as ofertas de formação, na maioria dos casos, são normalmente limitadas no tempo e de natureza perfeitamente pontual. Concordo com o autor que seria bem apropriado denominá-las como parte de uma formação descontinuada.

Uma formação real, alicerçada em projetos pessoais de desenvolvimento profissional e pessoal e assumida consciente e deliberadamente pelos/as professores/as, é algo que não tem havido, a não ser com algumas exceções. A formação não pode ser equacionada no abstrato, como um fim em si mesmo, porque isso não redundaria em mudança na ação pedagógica com reflexos na escola e em cada sala de aula, seja no Brasil ou em Portugal. Entendo e defendo que a formação precisa de acompanhamento e objetivos precisos para responder que escola, que formação, que educação se deseja para forjar à sociedade amanhã. Essa formação proposta inclui, fundamentalmente, uma postura de autoformação.

Concordo, ainda, que, em toda formação, esteja intrincado um processo de transformação, de interação social tanto com os pares quanto com os interlocutores, intelectuais, cientistas, agentes sociais, culturais e econômicos. Aqui reside uma dificuldade observada nas leituras do Programa brasileiro e, a meu ver, uma grande diferença com os programas portugueses. Constato, numa leitura atenta do Programa brasileiro, objeto desta pesquisa, em sua organização metodológica, a ausência de encontros presenciais entre os/as professores/as brasileiros/as participantes, dificultando a apreensão de novos conhecimentos, constituindo-se em um poderoso agente desestimulador para a continuidade da caminhada, por ser feito muito solitariamente.

As escolas públicas brasileiras enfrentam o problema de uma formação não adequada para o exercício da docência, trazido por um contingente considerável de professores/as. Assim, o cenário é apropriado para práticas de cunho mercadológicas de formação pela modalidade da EaD. É preciso vigilância e atenção das IES para este cenário de mudança, cuja responsabilidade, ao chamar para si, é no sentido de promover avanços nesta matéria, desafiando e possibilitando aos professores/as uma formação crítica.

A formação pode ceder à tendência para prescrever, impor ou induzir práticas docentes estandardizadas, que não sejam sensíveis aos contextos e à necessidade de uma inteligência crítica dos profissionais da educação. E, sei por experiência, pelo menos no Brasil e pelas leituras realizadas dos/as pesquisadores/as e, até mesmo, pelos diálogos informais com professores/as, que nenhuma política ou reforma educacional se

concretiza sem que os principais interessados a compreendam e a assumam. Portanto, é preciso ouvir os/as professores/as, os maiores interessados, acerca de suas vidas e de sua formação.

No Brasil, o Ministério da Educação tem realizado consultas aos/as professores/as, por meio de convites formais ou mesmo pela *internet* no *site* do próprio ministério na *web*. Pela extensão territorial do país, é impossível atender a todos os/as professores/as, o Programa Mídias é parte dessa política de atender a demanda de formação.

Uma ideia é concernente às pesquisas nos dois países: é fundamental formar professores/as para além do instrumento, dando lugar ao profissional da educação na acepção mais nobre da palavra. Entretanto, e independentemente do local de formação, uma coisa é certa, este momento é extremamente fecundo e fértil para discussões e tomadas de posição sobre a formação que defendo. Uma vez abandonado por completo, e essa é a minha defesa, o modelo de formação que prioriza o instrumento em detrimento da formação crítica acredito que haja a superação de uma simples leitura e aplicação na realidade por uma expressão criativa no âmbito da vida e da escola. É necessário materializar novas práticas formativas com a consagração de perspectivas críticas de contexto, que devem levantar as problemáticas e auxiliar a tomada de decisões acerca delas.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, a retórica da profissionalização e o aligeiramento adentram a arena da formação dos/as professores/as por causa da ação e exigência de organismos internacionais. Tais exigências têm provocado mudança direta nas políticas de formação docente, sendo constatáveis as metáforas do mercado que invadem o universo educativo. A formação dos/as professores/as é um terreno ambíguo, porque ao mesmo tempo que opera mudanças educacionais, manifestam-se tendências contrárias, como o conservadorismo que rejeita qualquer mudança.

Belloni (2012, p. 52), ao fazer um balanço da inserção das TIC e seus aparatos na educação brasileira, descreve-os como um fracasso parcial. Indica que não há ainda trabalho com as TIC na formação inicial de professores/as, e as escolas que contam com o aparato midiático não o usam, ou usam-no com menos qualidade pedagógica. Reconhece, por sua vez, que a convicção da urgência em incluir esse tema na escola atual é partilhada por muitos professores/as. “A mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício completo de uma cidadania ativa, quanto era, no início do século XIX, o domínio da leitura e da escrita”. A autora revela que é muito difícil provocar a mudança

pretendida na formação dos/as professores/as, porque a escola ainda é uma instituição conservadora, tendendo a rejeitar a inovação, por não compreendê-la como importante vetor de mudança.

Na formação institucional, pode haver uma nova leitura e exigência de práticas alternativas possíveis. As ferramentas *online* na educação contribuem para a democratização dos diálogos e tomadas de posição.

Estrela (1992), ao defender que a formação dos professores em Portugal, por exemplo, fosse um campo prioritário e de intervenção, assim como uma prioridade de investigação científica, argumenta naquela época que a estruturação da formação contínua e seu reconhecimento não seria reservada a grupos ou entidades setoriais, mas seria um problema nacional. Entendia que a concepção da formação tivesse seu campo na própria escola, como um núcleo privilegiado de situações profissionais, além da criação de canais que possibilitassem às escolas em interlocução com as IES criar um espaço de circulação e produção de recursos técnicos e científicos para si.

A proposta de Estrela, na década de 1990, hoje se materializa nas escolas polo de Portugal, nas quais os/as professores/as reúnem-se para momentos de estudo. Na organização das escolas por redes, é definida uma instituição que atua como um centro de formação, agrupadas por regiões. Nesse centro, o/a diretor/a tem autonomia junto ao conselho científico e pedagógico para certificar os/as professores/as participantes. Essa formação está baseada em três eixos: aparelhamento das escolas; formação dos/as professores/as e estudo continuado.

O discurso político tanto em Portugal quanto no Brasil é favorável à iniciativa de integrar as TIC à realidade educacional, entretanto nem todas as medidas corporificadas são eficazes e tem permitido a continuidade com tempo e espaço suficientes para que ocorra a almejada formação, num projeto de longa duração. Na prática, as TIC, ao serem utilizadas no âmbito educativo, carecem de recursos disponíveis, acesso a equipamentos e dispositivos digitais e integração aos processos educacionais, o que significa priorizar o pedagógico.

Costa (2008a) adverte que novos estudos desenvolvidos por intelectuais portugueses demonstram que somente o aumento dos computadores e de outros dispositivos tecnológicos nas escolas, por si só, não significa seu uso satisfatório. Essas ferramentas não têm contribuído para situações de aprendizagem.

Para além de um corpo de competências tecnológicas básicas, que lhes permitem operar com segurança, as ferramentas disponíveis, num determinado momento, parece estar, sobretudo, em jogo um conjunto de procedimentos metodológicos, de teor predominantemente pedagógico e didático, sem os quais não será bem sucedida a inserção dessas novas ferramentas em actividades de ensino e de aprendizagem (COSTA, 2008a, p. 30).

A função docente é relevante e fundamental, e a aprendizagem um envolvimento, até a sua capilaridade, no ato de apreender o novo e transmutá-lo, transformando-o segundo sua realidade. O fundamental não são as máquinas e suas interfaces, seus programas e dispositivos, são as pessoas que nelas vão atuar, compreender e viver.

Costa (2008a, p. 39) apresenta uma conclusão a respeito de pesquisas oriundas do campo teórico da formação docente, com base em 232 estudos publicados sobre a área entre os anos de 1985 e 2002, em que verificou que o componente pedagógico tendeu a prevalecer sobre as questões técnicas. “Não querendo significar, com isso, que os media não são importantes, mas que independentemente dos meios utilizados, os modelos e práticas de ensino são uma dimensão crítica em qualquer situação de ensino e de aprendizagem, delas dependendo grandemente o sucesso”. As pesquisas elencadas referem-se, em termos críticos, à ênfase exagerada relativa aos *gadgets* e às últimas novidades tecnológicas, que acabam por funcionar como um elemento detrator, tendo em vista as questões pedagógicas e a sua importância na fase de concepção e desenho de situação de ensino e de aprendizagem.

Para Lima (2008), é tempo de pensar o momento atual e prospectar perspectivas de base para futuras práticas possíveis na formação de professores/as. As perspectivas mais pragmáticas e tecnocratas que utilizam o discurso de uma aprendizagem ao longo da vida vêm subordinando a vida a uma sucessão de aprendizagens que devam ser úteis e na mesma medida eficazes. Para o autor, ao instrumentalizar a vida e amputar as suas dimensões, que não levam em conta questões mercadorizáveis, fica em segundo plano sua própria substantividade e as aprendizagens que vão se dando ao longo dela.

Contrariando os valores elencados, a atual sociedade pressupõe e acentua a prevalência do mercado ao ser humano, no qual banaliza, desproblematiza e despolitiza questões agudas como a formação dos/as professores/as, que, tendencialmente, vai sendo esvaziada de significado, quando não contribui para uma reflexão crítica e assunção de sua própria identidade docente.

Amante (2007, p. 116) ilustra bem este quadro que fui compondo ao longo desta investigação quando aborda a questão da formação dos/as professores/as de forma bem aproximada à prática deles/as, que são os formadores das crianças. Para ela, “a formação dos educadores/professores é, naturalmente, crucial em todo e qualquer processo que vise à adequada integração das tecnologias em contexto educativo”. É sabido, e isso tanto no Brasil quanto em Portugal, que, ao existir uma resistência à integração das tecnologias no âmbito da escola, isso se dá por uma inadequada ou limitada formação dos/as professores/as para lidar com essa nova linguagem.

Quando os educadores/professores aprendem a usar a tecnologia no contexto de sua escola, de sua sala de aula, com as crianças reais e de acordo com objetivos igualmente reais, tem muito mais possibilidade de se beneficiarem dessa formação e, com ela, melhorarem a qualidade dos contextos de aprendizagem em que desenvolvem sua actividade (AMANTE, 2007, p. 116).

A autora foi clarificante por pautar a experiência dos/as professores/as como partilha entre os/as pares e a defesa do registro das boas práticas desenvolvidas na escola. É importante essa garantia de que o/a professor/a seja partícipe nessa relação dialógica e experiencial, cuja contribuição permeia um vasto campo de oportunidades para esses/as professores/as.

É possível perceber, pela leitura dos documentos e relatórios afetos à formação acerca da inserção das tecnologias no âmbito educativo em Portugal, que essa realidade também é inerente ao Brasil, predomina a necessidade de aprofundar conceitos, concepções e práticas sobre essa nova possibilidade educativa. Quer se queira ou não, a cada dia estamos mais enredados e inseridos nela.

O discurso político tanto em Portugal quanto no Brasil é favorável à iniciativa de integrar as TIC à realidade escolar, entretanto nem todas as medidas corporificadas são eficazes e têm permitido a continuidade com tempo e espaço para que ocorra essa formação, num projeto de longa duração.

O cenário brasileiro é muito próximo ao português, com semelhanças e diferenças, por vezes, discrepantes quando vemos que a inserção das tecnologias em Portugal já vem de longa data sendo pautada, mesmo que isso venha sendo advertido pelos pesquisadores da área, pela carência do tónus pedagógico. Novos caminhos são necessários, novas políticas que precisam ser encampadas tanto em Portugal quanto no Brasil. É preciso trilhar o caminho da escuta do/a outro/a, nesse caso do/a professor/a,

atentar para suas experiências, seu contexto educacional, fortalecendo as práticas formativas e não a instrumentalização mecânica do seu ofício. Isso já se mostrou, pelo menos em Portugal, ineficaz para a mudança no terreno da escola.

O acesso a esses novos conhecimentos digitais, uma operacionalização bem sucedida são condições necessárias, mas não suficientes para a garantia de seu uso amplo e irrestrito nas práticas docentes com reflexo real no ensino e na aprendizagem das crianças escolares. O obstáculo é bem maior no Brasil, até mesmo pela sua extensão territorial, sua população, sua realidade, mas também em Portugal, que atravessa uma crise econômica e social atualmente, estando atrelada aos ditames do Fundo Monetário Internacional e da Troika<sup>15</sup> que definiram uma agenda de cortes no orçamento do país. Tais medidas têm reflexo na educação e na organização de programas de formação diretamente.

Peralta (2007), ao concluir um extenso projeto de diagnose sobre a ação dos professores portugueses com o uso das tecnologias, conclui que “é necessário promover, não só nos/as alunos/as, mas principalmente nos docentes e nos agentes de gestão e investigação educativa, uma verdadeira práxis de reflexão” (PERALTA, 2007, p. 211). Nesse momento, a pesquisadora defende que a escola consolide suas características de comunidade, sem interferências externas e iniciativas vindas de fora do seu contexto.

Este compromisso, na escola, é muito exigente, porque passa a ser também um compromisso de vida. Na medida em que cada agente educativo se compromete com seu crescimento, compromete-se também com o crescimento dos outros com quem estabelece relação. Aumenta, por isso, o sentido de responsabilidade e de pertença a uma comunidade que tem por meta aprender (PERALTA, 2007, p. 211).

O simples fato de os computadores aportarem na escola e nas salas de aula, quando é o caso, não é fator de mudança, ou nas palavras da autora “a tecnologia é útil, mas não mágica” (p. 212). Acredito, com Peralta, que a quantidade nada diz sobre a qualidade.

---

<sup>15</sup> A troika é formada por três elementos, a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu (BCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). É a troika que irá avaliar as contas reais de Portugal para definir as necessidades de financiamento do país. Não é só o FMI que irá financiar Portugal, nem é só o Banco Central Europeu que negociará com o Governo. A troika será responsável por toda a ação de reestruturação econômica do país. (Política, Portugal, 2012).

Há uma fulcral diferença e até mesmo incoerência da inserção das TIC na formação dos/as professores/as e na escola, porque tanto pode contribuir para a inovação no campo das práticas como pode contribuir para seu isolamento quando não se abre para novas possibilidades de aprendizagem que podem advir dessa inserção.

Considero um ponto relevante que, ao/a professor/a, seja evidenciada uma formação constante e continuada, que o insira no diálogo das tecnologias. Não é fácil estudar à distância sem ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, as práticas, favorecendo o processo de leitura crítica da mensagem. A formação, corroborando Fantin (2012), não é algo análogo ao/a professor/a, mas existe intrincado, como objeto e instrumento daquilo que somos e que é nosso estatuto.

Ancorada em Lagarto (2007), entendo que a maioria dos/a professores/as, brasileiros/as ou portugueses/as ainda utiliza o computador, por exemplo, apenas como um agente facilitador e instrucional. É importante que as mídias e suas tecnologias sejam utilizadas como uma dimensão de aprendizagem para seus/as alunos/as, e isso implica um domínio muito mais do que mecânico e funcional. Isso denota uma gestão política e pedagógica e empenho das instâncias formadoras em pautar o debate para que se tenha nas escolas a caminhada para seu domínio, seja ela lenta ou rápida.

## CONSIDERAÇÕES

É preciso correr o risco de ser conectada e ao mesmo tempo emancipada e isso exige ação compartilhada. Na sociedade contemporânea, em que alguns autores postulam como condição pós-moderna (KINCHELOE, 1997; HARVEY, 2006; LYOTARD, 2009) e outros como modernidade tardia (JAMESON, 1997; 2006), algo fica claro e é comum, é um tempo de mudanças. Diante desse novo tempo, a escola, como uma instituição que secularmente detém o conhecimento e o partilha homeopaticamente ao longo dos anos de escolarização obrigatória, precisa de uma nova lente que desvele e, ao mesmo tempo, revele as novas perspectivas e possibilidades educativas. O/a professor/a formado/a nos moldes do iluminismo newtoniano-cartesiano descobre e se vê inteiramente envolto/a em uma nova possibilidade pedagógica, o acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Esta pesquisa trata de tal temática, das mídias na formação dos/as professores/as, indo além da lógica da racionalidade instrumental do computador e de seus aparatos, bem como do entendimento da mídia como diabólica e extremamente alienante. A ideia subjacente à pesquisa é a necessidade de o/a professor/a estudar as mídias para ressignificar sua ação pedagógica.

As instituições que chegam trazidas pelas mídias, chamadas socializadoras, apresentam-se e começam a fazer parte da vida, instituindo diferentes visões de mundo, novas formas de o homem e a mulher verem o mundo. Mais do que nunca é necessário estabelecer, no espaço educativo, o diálogo entre as diferentes culturas, ensejando a democratização das relações humanas. A mídia fez isso, aproximou os/as diferentes/as do discurso hegemônico.

É imprescindível que se compreenda melhor qual o impacto dessas transformações na vida e na sociedade. Eis que, diante de um novo entendimento de tempo e espaço, a experiência do fluxo do tempo, no sentido dado por Thompson (2011), está mudando. À medida que o passo se acelera, as certezas são colocadas em xeque e os horizontes são desmoronados, historicamente, as grandes incertezas geraram grandes transformações e possíveis revoluções, e isso foi um avanço. É esse movimento contemporâneo de incredulidade que move a todos e faz com que se busque compreender o fluxo novo. É cada vez mais difícil aceitar a linearidade do tempo e a unidirecionalidade da história. E sobre a escola e a formação dos/as professores/as com

essa nova experiência das TIC, altera-se sua função secular, possibilitando um novo entendimento da cultura.

As crianças de hoje, ditas pós-modernas, ao irem à escola impulsionam seus profissionais a compreenderem o sentido de uma nova forma de alfabetizar, de trabalhar o processo de ensino e de aprendizagem diante das mudanças. Alguns autores e autoras com os quais dialoguei ao longo desta investigação, meus/minhas interlocutores/as, postulam, em sua grande maioria, que a esperança é a educação escolar, é na escola que essas relações culturais se expressam e se dão. É no espaço educativo que as crianças e jovens buscam apreender esses novos conceitos midiáticos. É ali naquele espaço, no espaço deles/as, que professores/as e alunos/as se encontram todos os dias para, num processo compartilhado e solidário, aprenderem juntos.

Graças às pesquisas que estão se desenvolvendo acerca desta temática, os/as professores/as não estão mais sós com seus questionamentos sobre a ressignificação de suas práticas docentes. O próprio governo brasileiro, através do MEC, instituiu a formação dos/as professores/as para o uso desse aparato midiático como contribuição à prática pedagógica. Esta pesquisa versou sobre a análise de Programa institucional para formar professores/as da Educação Básica para a inserção das mídias em seu fazer pedagógico e escolar. Uma questão norteou toda a tessitura dessa investigação: Quais as possibilidades e limites do Programa Mídias na Educação ofertado via *web* para a formação de professores/as? Busquei esta resposta ao longo de toda tese.

É preciso conhecer aprofundadamente como estão organizados esses veículos de comunicação para dominar seu estatuto e discurso nesse âmbito de ação. É preciso conhecer para tomar decisões acertadas sobre a prática educativa e educacional, e reelaborar currículos que estão centrados em disciplinas estanques e conteúdos fragmentados, que não se interconectam. É preciso apreender seu discurso e prática para ter voz e vez na esfera política e pedagógica. É preciso dominar esse conhecimento para tecer um novo projeto político pedagógico que institua a formação docente com tempo e espaço previstos para esse fim.

A pesquisa pretende contribuir com a formação de novos/as pesquisadores/as da mídia para uma continuidade do avanço da área científica, corroborando as investigações já existentes, antevendo novas possibilidades de estudos e envolvendo intimamente a escola e a academia.

A pesquisa aqui sistematizada, inscrita no campo e domínio da formação dos/as professores/as com a especificidade para o uso das TIC e de seus aparatos midiáticos em

seu fazer didático-pedagógico, exige que se façam algumas considerações acerca das possibilidades e dos limites desse campo formativo, focalizando o programa de formação para o uso das mídias do governo brasileiro e um breve panorama dessa formação em Portugal. Estes dois campos se nutrem, interpelam-se e me instigam, assim fui concluindo no decorrer e na finalização desta investigação, que, entretanto, não se encerra aqui.

É discurso comum à responsabilidade inalienável das IES para com a formação dos/as professores/as das escolas públicas e isso tem oxigenado práticas e investigações no âmbito da academia. Entretanto, para essa formação ocorrer, é preciso uma postura respeitosa e de interlocução com os/as professores/as e com a escola, campo das inserções de formação, bem como de pesquisa. Nessa perspectiva, é preciso desmistificar a escola como um somatório e uma junção de pessoas, partindo de uma sociedade e de seu tecido social, que segue atravessada pelas indefinições, dúvidas, contradições e perplexidades dessa mesma sociedade.

As IES se ocupam com a formação inicial, preparando professores/as para assumir uma escola, real. Atualmente, entre os caminhos que são traçados, é importante que se assuma, cada vez mais, a modalidade de formação em serviço, a formação contínua, com uma nova concepção, de que esse/a professor/a é, e precisa ser, um/a investigador/a de sua própria prática.

De fato, esta pesquisa teve sempre como fio condutor e basilar a formação docente. O seu objeto, após ser exaustivamente burilado, bem como o projeto que antecedeu à escritura da tese, mas a baseou como suporte, percorreu este caminho. Entretanto, como registra a epígrafe desta pesquisa, só pesquisei o que me afeta e afetar vem de afeto, uma especificidade norteou a investigação, a formação dos/as professores/as para lidar com as TIC numa nova modalidade, EaD.

Ainda com referência à formação inicial, esta pesquisa pode auxiliar, e este também é seu propósito, tantos quantos queiram ler a análise sobre o Programa Mídias na Educação e conhecer uma breve cartografia da inserção das TIC em Portugal, no Ensino Básico.

Entretanto meu olhar de pesquisadora recaiu sobre a formação contínua, tão alardeada, atualmente, tanto aqui quanto em Portugal. A experiência com a utilização das tecnologias em ambos os países ainda se encontra bastante arraigada aos moldes técnicos em detrimento de uma concepção pedagógica. No ensino, pouco se evidencia a repercussão de práticas midiáticas, até por continuar sendo um desafio para os/as

professores/as na atualidade. É de fundamental importância que programas de formação auxiliem o repensar sobre a prática pedagógica de cada um, tornando-se meios valiosos de investigação da educação e da escola, com o objetivo de formar professores/as para uma futura intervenção fundamentada, refletida e deliberada acerca de sua própria ação educativa.

Fui tecendo essas considerações, calcada em interlocuções com diversos/as autores/as que generosamente contribuíram, sejam através de seus escritos disponíveis para acesso, *online* ou formato livro, quanto com colegas professores/as e gestores do sistema de ensino português. Ora, é claro que a formação analisada tanto no Brasil quanto em Portugal tem limitações quanto ao seu formato, tempo disponível para produção, continuidade, ausência de diálogos e articulações, seja na organização metodológica, seja nas políticas de implementação dessas ações. Acrescento a ausência de encontros presenciais, no caso do Programa Mídias na Educação, que, com certeza, oportunizaria maior validação final dessa formação, que considero um fator bastante problemático, por contribuir para a desistência durante a formação.

Embora não tenha feito uma caracterização cabal do modelo de formação presente no Brasil e em Portugal, pelas situações estudadas, acredito que pude recolher algumas evidências que dão sustentação para formular algumas reflexões sobre o modelo implementado. Em particular quanto foi possível realizar da análise sobre o Programa Mídias na Educação, como estratégia de formação de professores/as para atuação nas escolas públicas brasileiras. Já no que tange à realidade portuguesa, algumas observações e entrevistas não formais com gestores educacionais das IES, do Ministério da Educação e Ciência, da Universidade Aberta de Portugal auxiliaram-me a cartografar o contexto da formação de professores/as para o uso das TIC.

Foram observadas dificuldades inerentes em ambos os países, as realidades apontam para uma necessidade de superação das práticas atuais de formação, no sentido de sua reconceitualização. Isso significa uma junção de esforços das instâncias formativas, almejando um reexame profundo daquilo que deve orientar e fundamentar o modelo formativo. Alguns aspectos são fulcrais para o redimensionamento dessa modalidade de formação. Por exemplo, a concepção da formação implícita no Programa Mídias na Educação leva à percepção de que está inscrito sobre a base instrumental de cunho behaviorista, relacionada a um modelo formal de aprendizagem.

No caso português, há uma importante tentativa de dar um cariz pedagógico às ações que nasceram sob o viés instrumental e técnico. Inicialmente, as ações foram mais

voltadas para aparelhar as escolas com os dispositivos técnicos, na atualidade a ação primordial é formar os/as professores/as para trabalharem transdisciplinarmente as tecnologias com os/as alunos/as nas escolas, como parte de suas vidas, sentindo-se confortáveis para essa assunção.

É preciso não esquecer que os/as professores/as em formação, sejam em quaisquer dos programas, brasileiro ou lusitano, têm diferentes perspectivas quanto à sua própria formação, por fazerem parte de contextos onde presenciam e vivem dificuldades inerentes às demandas exigidas pela mudança na profissão. Portanto, tem a ver com o conhecimento científico disponível para essa ação formativa que precisa ser perfilado com as condições contextuais de vida do profissional.

Acredito que não seja fácil sair do atual modelo tutelado para um novo modelo de cariz emancipatório, entretanto as investigações demonstram e esta pesquisa contribui para entender que uma formação exequível precisa proporcionar aos/as professores/as o reconhecimento de seu papel de intelectual crítico, que pesquisa e reflete sua própria prática. Reconhecidamente, qualquer modalidade formativa não é tarefa fácil de concretizar, sobretudo em se tratando da especificidade brasileira, com uma vasta extensão territorial, um dado que dificulta muito. Mas defensável quando se trata de oportunizar aos docentes em serviço espaço, tempo e condições para consolidação de sua formação.

Prova da dificuldade de inserção no Programa Mídias na Educação foi o conjunto de opiniões dos cursistas no Estado do Paraná, que desistiram do curso. O dado observado foi a ausência de interlocução entre os pares como um agravante importante. O número expressivo e preocupante de professores e professoras que desistiram em continuar a formação demonstra a dificuldade de Programas totalmente online.

Penso que formar professores/as para refletir sobre sua prática docente e apreender os novos conceitos e conhecimentos advindos das TIC exigem condições de sustentação para que a reflexão não venha a ser um ato intimista, um traço intelectual meramente contemplativo, sem reflexos na prática docente. Isso não contribui com a mudança, com a tomada de posição, com possibilidades de novas intervenções, criação e produção na linguagem midiática.

Em Portugal atualmente, têm sido realizados eventos bem importantes em relação à formação dos professores para o uso das tecnologias, as IES participam e são convidadas pelo MEC a contribuir com todo o planejamento dessa formação, dando-lhe

um cariz pedagógico e científico. As escolas são agrupadas por núcleos ou conselhos, em que a maior escola fica responsável por prover ações de formação segundo os contextos em que se encontram. Nesse caso, os gestores das escolas polos têm autonomia para planejar e materializar a formação, que dá diplomação aos participantes que, a exemplo do Brasil, conseguem avançar nas suas carreiras.

No Brasil, a nossa vasta extensão geográfica, por vezes, tem sido um impeditivo para que a maioria dos/as professores/as sejam formados/as em sua área de atuação. Algumas medidas governamentais têm tentado diminuir esse fosso na formação, com algum sucesso. A maioria dessas medidas inclui o trabalho de extensão das IES públicas, o que tem aproximado mais público nesse espaço de investigação que é a universidade e isso tem sido bastante frutífero. Ainda existem regiões com difícil acesso, o que tem impedido de formar professores/as amplamente, e aí se faz muito necessária a formação na modalidade da EaD. Mesmo assim, essa realidade não limita e não deve limitar a possibilidade da criação e implementação de programas de formação contextualizados, validando as ciências humanas. A escola não é um mercado e os alunos não são produtos, portanto, formar para atender a uma política excludente não é objeto de uma educação emancipadora.

A formação contemplada no Programa Mídias na Educação apresenta-se, a meu ver, deficitária, visto que não responde adequadamente aos objetivos do uso dos recursos midiáticos e nem leva em conta todo o seu potencial pedagógico. O formato do Programa dificulta o aprofundamento de questões que estão diretamente articuladas com naturalidade do uso das mídias no fazer educativo dos/as professores/as e não permite uma integração com o currículo escolar, por estar descontextualizado, com eventos fragmentados, que não encontram eco no contexto escolar. Ancorado numa metodologia que propõe a realização de sessões temporais, pontuais e com um enfoque predominantemente técnico, desvincula os problemas concretos da prática educativa e de sua realidade, impossibilitando o uso que a mídia pode proporcionar.

Outra questão desafiadora é o fator tempo e a estratégia de elaboração do Programa, que exige ser redimensionado, revisitado, já que, em seu âmbito, não há possibilidade de partilha das práticas a não ser *online*, com o apoio do tutor do módulo. Não há, nesse formato do Programa, possibilidade e espaço para que os/as professores/as possam democratizar as boas práticas desenvolvidas acerca da utilização das mídias em seu contexto de trabalho. Outra questão não menos gritante é da participação dos/as professores/as na elaboração de sua formação, sejam em núcleos de

escolas, junto às IES de suas regiões, ou mesmo na UAB/Brasil, de modo que eles/as possam encontrar-se para dirimir as dúvidas, debater entre os pares, ensinar e aprender o que exercitaram nos cursos. No uso desta sistemática, há uma boa possibilidade de êxito formativo, com repercussão na escola.

É marcante no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, o fortalecimento das políticas neoliberais, com a massificação da formação à distância, portanto, ainda é bastante recente esse panorama na mente dos brasileiros, no qual professores/as foram formados/as indiscriminadamente, com uma qualidade duvidosa. Essa é a marca da EaD no país, diferentemente de Portugal, que, alicerçado em nações ricas e bem desenvolvidas, foi tecendo essa modalidade formativa que se entrelaça com as práticas presenciais, com acompanhamento tanto do/a professor/a quanto, em alguns momentos, do tutor.

As instituições de ensino superior precisam participar mais efetivamente da elaboração da formação docente no Brasil. Já existem universidades que são chamadas a colaborar com programas estipulados para tal fim. É necessário envidar esforços conjuntos para elaborar uma série de estratégias metodológicas integradoras das IES, de forma a superar o modelo tradicional de formação ao qual estamos circunscritos e promover o diálogo e a interlocução de pesquisas e investigações como forma de corporificar uma formação que vislumbre o/a professor/a o seu contexto de trabalho, bem como sua experiência, ampliando-a.

O campo teórico dos EC pode contribuir com uma reflexão acerca da apreensão das tecnologias pelos/as professores/as brasileiros/as. Já tenho visto e, apresento alguns dos pesquisadores, nesta tese, que evidenciam como a América Latina tem tentado tecer sua própria face, sua especificidade, sua natureza, celebrando sua diversidade, e as mídias têm um poder contributivo extremamente relevante nesse sentido.

Acredito na maturidade intelectual para elaboração de formação institucional que garanta o princípio da continuidade, que fortaleça a docência em todos os seus âmbitos e não como treinamento. É preciso formar para a curiosidade, a inventividade, para que tenha repercussão no cotidiano das escolas brasileiras e na sociedade como um todo.

A experiência da pesquisa em Portugal foi fundamental e elucidativa, é possível percorrer e traçar um breve panorama da inserção das tecnologias de informação e comunicação no campo da formação dos/as professores/as. Significou, também, o

rompimento com alguns paradigmas particulares no meu caso, sobretudo em relação à modalidade EaD.

A possibilidade de visitar escolas e de conhecer programas de formação que se utilizam dessa modalidade contribuiu para a visão material dessa realidade. A oportunidade de dialogar com intelectuais da área, que muito gentilmente abriram a suas agendas; com professores/as do ensino básico, seja do primeiro ciclo ou da escola secundária, que disponibilizaram tempo e espaço para essa interlocução, foi extraordinário este processo. Essas interlocuções auxiliaram a construção de um desenho formativo para compreender como está pautada a inserção das tecnologias em âmbito educativo português e brasileiro.

Num esforço de síntese, sempre provisória, à luz de uma breve cartografia da formação para o uso das tecnologias e de seus aparatos midiáticos junto aos/as professores portugueses e suas respectivas escolas, posso afirmar, com base em minha experiência docente e de pesquisadora, que reside na formação dos/as professores/as a essência do contributo à educação. É preciso contribuir na formação para o exercício da prática com as tecnologias, como parte intrínseca de suas vidas, sem destituir a teoria, mas entrelaçada a ela, num movimento contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

Pude descrever alguns projetos portugueses que previram e preveem a inserção das tecnologias e de seus dispositivos midiáticos, ora por força da pressão vinda da União Europeia, ora da necessidade sentida de recolocar Portugal num patamar respeitado pelos países-membros, atendendo à solicitação da sociedade. Desse modo, ações foram implementadas, entretanto, no cerne da maioria dos projetos descritos, o pano de fundo foi sempre o aparelhamento, até porque podemos considerar mais fácil comprar equipamentos do que formar ao longo da vida seus docentes. A visibilidade política é, sem dúvida, um dos fatores preponderantes nessas decisões. Contudo, notei um empenho crescente das universidades de promover o cariz pedagógico, constituindo uma nova base de toda essa gama de ações definidas pelas instituições governamentais.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, foram encontradas iniciativas pontuais de formação a cargo das próprias escolas, visto estas sentirem a urgência aliada à necessidade de entender como trabalhar com a tecnologia e com suas mídias no campo da escola. Ao mesmo tempo, o embate é travado entre as IES e os órgãos governamentais responsáveis pela educação nacional, redundando, no caso português, em um projeto predominantemente pedagógico, com a garantia de que as tecnologias e seus dispositivos sejam considerados parte da vida, e não sobrepostos a ela.

Nesse escopo, as universidades assumiram as formações de contingentes de professores tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Entretanto as pesquisas realizadas em âmbito português dão conta de que tais medidas não seriam suficientes para que houvesse reflexos desse conhecimento e de sua prática no cotidiano da escola e na organização do trabalho pedagógico do ensino básico. Assim, foram implementados cursos para formar, na modalidade à distância, os/as docentes nomeadamente em cursos de mestrado.

Neste momento é preciso legitimar e dar continuidade para as estratégias e práticas que tendem a convergir num sentido interdisciplinar. As tecnologias, e não há como negar, têm invadido todos os campos da vida, sua presença tem sido cada vez mais difundida, com necessidade de conhecer suas possibilidades para além do instrumento.

A educação presencial e as práticas da educação à distância podem coexistir pacificamente nas escolas e com os/as professores, adequando a organização do seu trabalho pedagógico com o auxílio das TIC e de seus aparatos midiáticos. É possível a veiculação de trabalhos mediante a *internet*, por exemplo, promoção de encontros de trabalho virtuais com os/as alunos/as, elaboração de *chats*, *blogs*. O/a professor/a como mediador/a entre dois polos: o presencial e o virtual.

As mídias não são a panaceia que se apregoou, entretanto têm significativa contribuição para a escola atual, que tende a deslocar a ênfase do processo educativo do/a professor/a ou do/a aluno/a para uma dimensão coletiva, dialógica e interacional, seja *online* ou não. Não se trata de realocar instrumentos didáticos, mas de apreender a significância que as TIC podem proporcionar, elas já se encontram inseridas nas escolas de diversas maneiras, quer se queira ou não. Urge, portanto, dominá-las como contribuição para o redimensionamento do trabalho pedagógico crítico.

Numa sociedade que evidencia a superioridade do mercado sobre o ser humano, a formação docente acaba banalizada e desprovida de problematização. Com esta estratégia, a formação, tendencialmente, é esvaziada de significado e não contribui para uma reflexão crítica e assunção de sua própria identidade docente.

Espero que, tanto em Portugal quanto no Brasil, as novas determinações no campo da política, que interferem muito especialmente na vida dos/as professores/as, bem como no rumo da educação e da organização das escolas prevejam esse novo desenho, no qual se assentam as relações humanas, prospectando um futuro promissor.

Torço para que as vontades coletivas vivenciadas quando da revolução dos cravos em Portugal e no fim da ditadura no Brasil sigam florescendo no coração e nas mentes de cada um dos povos, ensejando a construção de uma nação forte, com políticas de nação perfeitamente perfiladas à vida dos seus cidadãos/as, para além do mercado e dos seus discursos e práticas, particularmente no campo da educação e da formação dos/as professores/as.

Acredito que é preciso conhecer melhor quem são os/as professores/as que estão no exercício da profissão, suas condições de formação, especialmente no que se refere ao uso das mídias e de suas tecnologias. Postura fundamental para que se possa discutir as novas exigências e responsabilidades da educação contemporânea. Dizer que a escola não evoluiu em sua relação com as mídias seria no mínimo injusto. E pedir à escola para incorporar os desafios que são concomitantes a uma educação midiática seria também exagerar em sua realidade. As pesquisas sobre a formação dos/as professores/as para as mídias em seu fazer didático-pedagógico podem contribuir para pautar o debate e desvelar o discurso acerca de uma política educacional que mais regula e tutela do que forma, na sua mais perfeita acepção da palavra.

Em suma, é justificável que não me mostre satisfeita com o que dita à formação contida no Programa Mídias na Educação. Insatisfeita ainda com seu potencial educativo, porque, em linhas gerais, não contém uma dimensão política e nem pedagógica, seja qualitativa ou quantitativamente. Não há, e percorrendo o Programa percebi isso, uma univocidade entre o discurso pretendido e o que está contemplado em sua organização. A percepção é de que, uma vez incluído no mundo escolar, prioriza o discurso da tecnologia e do utilitarismo em detrimento da formação integral dos/as professores/as. É certo também, que tal Programa alcança de certa forma, uma dimensão instrutiva, entretanto, muito aquém do pedagógico, é instrumental. Desse modo, aparta uma possível ação formativa que poderia conceber, por sobrecarregar os/as participantes de informações e de tarefas.

O que pretendi elaborar com essa tese ao analisar o Programa de formação para o uso das mídias na escola, e ainda transitar por programas portugueses, foi mostrar como os/as professores/as podem ao se apropriarem de alguns referenciais de cunho emancipatórios contribuir com a mudança. O que fica evidente para mim como pesquisadora é que esse ambiente digital contempla em sua elaboração caminhos não lineares, possibilidade de autonomia docente e de solidariedade o que pode fundamentalmente contribuir com esse processo.

## CONCLUSÃO

### **Possibilidades do Programa Mídias na Educação:**

- Políticas voltadas à formação de professores/as;
- Existência de programas de formação para as mídias;
- Inserção da mídia na vida escolar;

### **Limites do Programa Mídias na Educação:**

- O formato do Programa Mídias na Educação; concebido sob o modelo instrumental;
- A inexistência de tempo e espaço para a formação;
- Modalidade totalmente *online*;
- Dificuldade de acesso a ferramentas: computadores, banda larga;
- O discurso hegemônico não é o/a do/a professor/a; fala institucional;
- Discurso alinhado ao econômico;
- O/a professor/a como o responsável último das mudanças exigidas pelas tecnologias no campo da escola;
- Programa intencionalmente técnico, sequência de modelos a serem seguidos e depois aplicados.

### **Proposições:**

- Programas de Formação para apreensão crítica das tecnologias na Organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as.
- Formação pelas IES;
- Encontros *online* e presenciais; grupos de troca de experiências;
- Tempo e espaço para ocorrer à formação, continuidade;
- Cariz pedagógico; ação formativa
- Partilha de projetos pedagógicos;
- Elaboração de materiais didáticos pelos cursistas professores/as;
- Contexto da formação imbricado na vida dos/as professores e professoras como forte reivindicação.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Comissão de Lexicologia e Lexicografia da ABL. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AFONSO, Almerindo. Políticas educativas contemporâneas: dilemas e desafios. In: CUNHA, Norberto Ferreira da. **Pedagogia e educação em Portugal séculos XX e XXI**. Vila Nova de Famalicão, Portugal: Graficamares Lda., 2008. p. 61-80.

ALARCÃO, Isabel. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. In: TAVARES J. **Dimensões da formação**. Universidade de Aveiro, Portugal: Centro Integrado de Formação de Professores, 1991. p. 69-78.

AMANTE, Lúcia. Infância, escola e novas tecnologias. In: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. **As TIC na Educação em Portugal. Conceções e práticas**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA., 2007. p. 102-124.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A cultura do ouvir**. Seminários Especiais de Rádio e Áudio-Arte da Escuta-ECO, 1997. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia – CISC. Rio de Janeiro: Portal de Comunicação, Cultura e Mídia. 1997. p. 1- 28

BARROS, Gilian Cristina; BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Formação de professores para o uso de mídias integradas na educação**. Curitiba, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**. Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 31-56.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Apontamentos sobre a construção de uma política de formação e valorização profissional do magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Programa Mídias na Educação**. Módulo Introdutório.Disponível em:<<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.htm>>2005. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_.BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informatização**. PROINFO. Brasília, DF : MEC, 1997.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 03 de março 2011

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Freire**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/plataformafreire.htm>>. Acesso em 03 de março de 2011.

BRITTO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

CACHAPUZ, António. A educação e a formação na sociedade da informação: o contributo das novas tecnologias. *In*: Conselho Nacional de Educação – CNE . **A Sociedade da informação na escola**. Lisboa, Portugal: Editora do Ministério da Educação, 1999. p. 51-55.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloiza Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. Tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Edusp, 2008b.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CERISIER, Jean-François. À modernidade dos media deve responder a da educação. *In*: PARASKEVA, João M.; OLIVEIRA, Lia R. (Orgs.). **Currículo e tecnologia educativa**. Mangualde, Portugal: Pedagogo, LTDA., 2008. p.179-190.

COSTA, Fernando António Albuquerque. **A utilização das TIC em contexto educativo, representações e práticas de professores**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, Portugal, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Competências TIC. Estudo e implementação**. Vol.1. Lisboa, Portugal: Gráfica Editorial do Ministério da Educação, 2008b.

COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VIZEU, Sofia. **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto, Portugal: Porto, 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESTRELA, Albano. Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. *In*: ESTRELA, Albano (Org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Educa e Autores, 1992. p. 43-46.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 57-92.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2009.

FIGUEIREDO, António Dias. Importância e complexidade da formação de professores na sociedade da informação. *In*: Conselho Nacional de Educação. **A sociedade da informação na escola**. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação, 1999. p. 55-62.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. No jogo da vida, experiências e narrativas de si e do outro. *In*: MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011. p. 46-59.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Almedina, 2005.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação**: diálogos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Tradutora, Isabel Narciso. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

GARTMANN, Heinz. **História da ciência (senão o mundo pára)**. Trad. de Carlos Chaves, São Paulo: Boa Leitura, s/d.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas da sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. **Atos impuros**. A prática política dos estudos culturais. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. *In*: MORAES, Denis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81-98.

GOMES, Iara de Oliveira; LUZ, Márcia Gomes Eleutério da; TERUYA, Teresa Kazuko. Roquete-Pinto e o discurso sobre mídia na educação. **Revista Ideação**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, v. II, n. 2, p. 2941, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HALL, Stuart; MELLINO, Miguel. **La cultura y el poder**: conversaciones sobre los cultural studies. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2006.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Tradução de Carolina Araujo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 104-131.

\_\_\_\_\_. **A cultura da mídia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Os objectivos da investigação crítica: O conceito de racionalidade instrumental. In: PARASKEVA, João M. **Currículo e tecnologia educativa**. Portugal: Pedago, LDA, 2008. p. 47-86.

LAGARTO, José Reis. **Na rota da sociedade do conhecimento**. As TIC na escola. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Removendo barreiras com formação a distância e e-learning. **Coleção DISSEMINAR**, n. 11, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino a distância e formação contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal**. Lisboa, Portugal : Instituto para a Inovação na formação, 2002.

LAGARTO, José Reis; ANDRADE, Antonio (Org.). **A escola XXI. Aprender com TIC**. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 2010.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Netto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Licínio. Políticas de educação ao longo da vida: sob o signo da modernização e da competitividade. In: CUNHA, Norberto Ferreira da. **Pedagogia e educação em Portugal séculos XX e XXI**. Vila Nova de Famalicão. Portugal: Graficamares Lda., 2008, p. 17-31.

LOPES, João Teixeira. Bolonha não é dissociável do reinado das directivas do grande capital financeiro mundial. In: SERRALHEIRO, João Paulo (Org.). **O Processo de**

**Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses.** Portugal: Porto, 2005. p. 75-78.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa.** São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, 1954.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARQUES, Rui. Os desafios da sociedade da informação. In: Conselho Nacional de Educação. **A sociedade da informação na escola.** Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação, 1999. p. 85-98.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Claudia. Diálogos midiológicos: comunicação e mediações culturais. Entrevista. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 1, n. XXIII, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo. Travessias latinoamericanas de la comunicación en la cultura.** Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociedade midiaticizada. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-80.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Prefácio de Néstor Garcia Canclini. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTÍNEZ, Ana Beatriz; FERNÁNDEZ, Alejandra. Comunicación virtual y desarrollo de habilidades cognitivas. In: **ININCO Anuario:** investigaciones de la comunicación. UCV. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas: ININCO, 2001. p. 39-56.

MATTELART, Armand. Para que “nova ordem mundial de informação”. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 233-246.

MELLO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, Denise Rosana da Silva; GOMES, Iara de Oliveira; TERUYA, Teresa Kazuko. Formação continuada de professores e professoras: O PDE/PR. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, n. 43, p. 183-201, set. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2005. p. 07-38.

MORAN, José Manuel. A pedagogia e a didática na educação online. In: MORAN, José Manuel (Org.). **Educação, aprendizagem e tecnologia:** um paradigma para professores do século XXI. Lisboa: Silabo, LDA, 2005. p. 67-94.

NÓVOA, Antonio. Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. In: NÓVOA, Antonio. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti. **Educação a distância**: a reconfiguração dos elementos didáticos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2010.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v.12).

PARASKEVA, João M. Teoria crítica, currículo e tecnologia educativa. In: PARASKEVA, João M.; OLIVEIRA, Lia. (Orgs.). **Currículo e tecnologia educativa**. Portugal: Pedago, LDA, 2008. p. 7-17.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP. Pontes, 2008.

PERALTA, Helena. Um estudo sobre as TIC em Portugal no ensino básico. In: **As TIC na educação em Portugal, concepções e práticas**. COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA., 2007. p. 191-202.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n, 46/86. Lisboa, Portugal: Assembleia da República, 1986.

PORTUGAL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE . **A Sociedade da informação na escola**. Lisboa, Portugal: Editora do Ministério da Educação, 1999. p. 11-12.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Plano tecnológico da educação**. Lisboa. Portugal: GEPE/ME. 2007. Disponível em: <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/>>. Acesso em: 30 de março de 2012.

PORTUGAL. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). **Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo**: SEF. 2011. Disponível em <<http://www.sef.pt/>> Acesso em 10/06/2012.

PORTUGAL, Política. **O que é a troika**. Lisboa, 2011. Disponível em <http://politicaportugal.com/mas-afinal-o-que-e-a-troika>. Acesso em 20 de junho de maio de 2012.

PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PONTE, João Pedro da. **Um olhar sobre o Projeto Minerva**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Atas do I Encontro Internacional TIC e Educação: Inovação Curricular com TIC. Lisboa, Portugal, 2012.

RISCAL, Sandra Aparecida. A educação solitária. In: SOUZA, Dustan Lucas; SILVA JUNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). **Educação à distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 53-76.

SANTOS, Maria Manuela Novais. **A educação para os media no contexto educativo**. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Portugal, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006a.

\_\_\_\_\_. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006b.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governabilidade neoliberal. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SARLO, Beatriz. **Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VIANNA, Claudia Pereira. O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume; USP, 2004. p. 83-100.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Agostinho Santos. Universidade à bolonhesa ou cozido à portuguesa? In: **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto, Portugal: Profedições, 2005. p. 29-34.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo: Cortez, 2005.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

SIMON, Roger, I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-84.

SOARES, Sandramara Scandelari Kusano de Paula; REICHEN, Silvia Teresa Sparano; FORMIGONI, Mellissa Milleo Reichen (Orgs.). **Desenvolvimento de estratégias para gestão da qualidade de Cursos de EAD, baseado em indicadores do Programa Mídias Integradas na Educação na UFPR**. Curitiba, PR, maio 2010.

SOUZA, Alberto B. **Investigação em educação**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, LDA., 2009.

STRECK, Danilo R. Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá, PR: EDUEM, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko Teruya; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social critica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **As Novas Tendências da Educação para os Média**. 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica; Projeto Político-Pedagógico; Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANNA, Cláudia Pereira; SETTON, Maria da Graça Jacintho. O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume : USP, 2004. p. 83-100.

WISEU, Sofia. A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendências. In: COSTA, Fernando Albuquerque, Peralta, Helena, WISEU, Sofia. **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto, Portugal: Porto, 2007. p. 37-59.

VORRABER, Marisa Costa (Org.) **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

WALSH, Catherine. **Estudios culturales latinoamericanos**. Retos desde y sobre la región andina. Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, Quito, septiembre, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: Onde está o livro? In: MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.75-92.

[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em 12 de julho de 2011.

[www.pt.wikipedia.org/wiki/Acesso](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Acesso) em 27 de abril de 2012.

[www.osporques.com/o-q-e-a-troika](http://www.osporques.com/o-q-e-a-troika). Acesso em 30 de abril de 2012.

[www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community](http://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community). Acesso em 25 de abril de 2012.

[www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE](http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE). Acesso em 25 de abril de 2012.