



Estácio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MONIQUE DA SILVA DE ARAUJO

**MÍDIAS E TECNOLOGIAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO: RELATOS DE PROFESSORES FORMADORES**

Rio de Janeiro

2016

MONIQUE DA SILVA DE ARAUJO

**Mídias e Tecnologias em cursos de Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro: relatos de
professores formadores**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Rio de Janeiro

2016

A663m Araujo, Monique da Silva de

Mídias e tecnologias em cursos de pedagogia no Estado do Rio de Janeiro: relatos de professores formadores. /Monique da Silva de Araujo. – Rio de Janeiro, 2016.

109 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2016.

1. Educação. 2. Tecnologias de informação e comunicação (TICs). 3. Mídia, educação. 4. Professores, formação. 5. Prática docente, mídia, inovação tecnológica. I. Título.

CDD: 370



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**MÍDIAS E TECNOLOGIAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO: RELATOS DE PROFESSORES FORMADORES**

elaborada por


MONIQUE DA SILVA DE ARAUJO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa – Presidente e Orientadora
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Fundação Cesgranrio

*Aos meus pais, Waldir Araujo e Alda Silva, por me incentivarem a buscar o estudo,
vislumbrando construir um futuro melhor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e forças para não desistir.

Aos meus pais, nordestinos trazidos por suas famílias para o Rio de Janeiro em busca de um futuro melhor, que sempre me ensinaram o valor do estudo e fizeram tudo o que podiam para me oferecer uma educação de qualidade.

Ao professor Alexandre Rosado, meu primeiro orientador, por me escolher e acreditar em mim, além de me ajudar a dar os primeiros passos nessa caminhada.

À orientadora, Stella Pedrosa, pela doçura, dedicação, paciência, amizade e por todas as suas importantes orientações, mantendo a ternura mesmo nos momentos de pressão e angústia.

Aos amigos integrantes do nosso “quarteto fantástico”, Daniela Punaro, Eltom Matias e Alexandre Alarcão, pelo companheirismo, amizade e apoio constantes. Responsáveis por muitos sorrisos que minimizaram as aflições.

À professora Estrella Bohadana (in memoriam), por todos os ensinamentos, recheados com sua imensa delicadeza e generosidade. Sem dúvida, um dos seres humanos mais incríveis que tive a honra de conhecer.

Aos demais professores do curso de Mestrado em Educação, por todos os ensinamentos adquiridos dentro e fora da sala de aula.

Às professoras pesquisadas, que gentilmente concederam as entrevistas, por doarem seu tempo e compartilharem suas histórias de vida, contribuindo substancialmente para a coleta de dados desta pesquisa.

Às funcionárias da secretaria do Programa de Mestrado, por atenderem todas as solicitações prontamente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por subsidiar este trabalho por meio da concessão da bolsa de estudos, fundamental para que esta pesquisa se concretizasse.

Às minhas chefes, Cristina Mendonça e Alexandra Anastácio, por permitirem flexibilizar meu horário no trabalho, facilitando meus estudos e minha frequência às aulas.

Aos meus colegas de trabalho, por entenderem minhas ausências e à minha colega de trabalho, Helga Nazário, por todas as conversas sempre tão motivadoras.

Ao meu namorado, Gilberto Rodrigues, fonte abundante de amor e compreensão, por estar comigo em todos os momentos e se mostrar incansável em me ajudar, incentivar e oferecer todo o suporte necessário que precisei, muitas vezes acreditando mais em mim que eu mesma.

Aos meus queridos amigos Diogo de Andrade, Bianca Lopes, Flávio Mestre, Thais Rosa, Ismael Pimentel, Camila Estrela, Amanda Campêlo, e Shirley Ferreira, por me apoiarem em um dos momentos mais difíceis da minha vida, vividos durante a escrita desta dissertação, demonstrando, cada um de sua maneira, o real significado da palavra amigo: aquele que ama. Serei eternamente grata pelas demonstrações de amor de vocês!

Com a certeza de que ninguém vence sozinho, agradeço sinceramente a todos que colaboraram para que este sonho se tornasse realidade.

*Pensar apenas ou desejar somente nunca levou ninguém a lugar nenhum.
É necessário também a ação.*
William Shakespeare

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida dentro dos pressupostos de uma pesquisa de natureza qualitativa e teve como referencial teórico principal os estudos de Belloni (1995, 2005, 2009), Bévort e Belloni (2009), Fantin (2006, 2011), Rivoltella e Fantin (2010) e Rivoltella (2005). O plano de pesquisa adotado concentrou-se na busca do entendimento de desafios e perspectivas de professores formadores visando compreender de que modo se dá - no tocante às mídias e TIC - a formação de futuros professores, alunos de Pedagogia. Buscou-se conhecer como os professores formadores fazem uso dessas tecnologias em suas práticas em sala de aula, como identificam e discutem as possibilidades e os limites existentes no processo de formação. A pesquisa foi realizada com base em relatos de professores que ministram disciplinas voltadas para o estudo das mídias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em cursos de Pedagogia oferecidos por duas universidades do Estado do Rio de Janeiro, uma pública e a outra particular. Os dados foram analisados segundo orientações da técnica de análise de conteúdo. Dentre os resultados da investigação destacam-se: o descompasso entre os usos pessoais e cotidianos das tecnologias dos usos no âmbito educacional, tanto por professores, quanto por alunos; a carência de infraestrutura necessária nas instituições de ensino superior, seja de equipamentos, mão de obra e/ou manutenção, que gera impactos na maneira como o professor atua em sala de aula; o papel do aluno como alguém que também detém conhecimentos e pode, inclusive, ajudar o professor; a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e transversal no âmbito dos conhecimentos tecnológicos, que permita o enfrentamento dos desafios da educação, no contexto de uma sociedade em constantes transformações e acaba por exigir novas competências dos professores.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Mídia-educação, Formação de professores.

ABSTRACT

This thesis was developed according to the assumptions of a qualitative research, using studies conducted by Belloni (1995, 2005, 2009), Bévort and Belloni (2009), Fantin (2006, 2011), Rivoltella and Fantin (2010), and Rivoltella (2005) as its main theoretical reference. The research plan adopted focused on understanding challenges and prospects faced by teacher trainers, seeking to understand, in terms of media and ICT, how the training of future teachers, Education degree students, is conducted. The research sought to comprehend how teacher trainers make use of these technologies in their classroom practices, how they identify and discuss possibilities and limits inherent to the training process. The research was based on reports by teachers of disciplines focused on the study of media and Information and Communication Technologies (ICT) in Education degree courses offered by two universities in the state of Rio de Janeiro, a public university and private one. The data was analyzed according to technical guidelines for content analysis. Some of the research results include: The gap between personal and everyday uses of technology in Education, both by educators and students; how the lack of necessary infrastructure in institutions of higher education, being it equipment, labor and/or maintenance, impacts the way teachers behave in the classroom; the role of the student as someone who also possesses the knowledge and may even help teachers; the need for a critical, reflective and cross-training technological knowledge that allows confronting education challenges in the face of a society in constant technological change that has required new skills from teachers.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Media education, Teacher training.

SUMÁRIO

CAPÍTULO	TÍTULO	PÁGINA
CAPÍTULO 1	INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	11
1.1	Objetivos da pesquisa	15
1.2	Justificativa	16
CAPÍTULO 2	MÍDIA-EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE	19
2.1	Breve histórico do conceito mídia-educação	19
2.2	Relação entre educação, mídias e TIC em instituições de ensino formal	24
CAPÍTULO 3	O DOCENTE EM UM CENÁRIO PERMEADO DE NOVAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS	32
CAPÍTULO 4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
	Critérios para a escolha do perfil dos sujeitos da pesquisa	46
	Coleta de dados	49
	Tratamento e análise dos dados coletados	53
CAPÍTULO 5	MÍDIAS E TIC EM CURSOS DE PEDAGOGIA: O QUE RELATAM OS PROFESSORES FORMADORES?	56
5.1	O uso em si das tecnologias pelo professor formador: afinal, usa ou não usa?	56
5.2	O apoio do aluno: sua contribuição para os professores formadores	62
5.3	Planejamento e capacitação do professor que ministra disciplinas relacionadas às TIC	67
5.4	Sobre a formação do futuro professor (estudante de Pedagogia)	70
5.5	A mídia-educação sob a perspectiva dos professores formadores	88
CAPÍTULO 6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES	104
	Modelo de e-mail com breve questionário	104
	Roteiro de entrevista	105
	Termo de Consentimento	106

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O avanço tecnológico se destaca como um elemento de transformação da sociedade. Não podemos negar que isso acarreta novas possibilidades e dificuldades nas relações sociais e exerce forte influência em diversos setores da vida, tais como a linguagem, a comunicação, o trabalho, a cultura, o entretenimento, a arte, entre outros. Nesse cenário, a educação vivencia novas possibilidades e desafios que precisam ser questionados a fim de serem compreendidos os possíveis benefícios, limites e prejuízos que a introdução das mídias¹ e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)² podem promover no contexto educacional.

Em meio a esta mudança, tornou-se imprescindível vislumbrar novos rumos para a educação, envolvendo professores e alunos, visando dar conta desta demanda social, tendo em vista que, atualmente, a tecnologia perpassa a vida do indivíduo quase que invariavelmente. Neste sentido, torna-se necessário pensar acerca das tecnologias e sua relação com a Educação, uma vez que esta permanece ligada a um modelo de ensino vinculado à sala de aula e à presença do professor, sem considerar o potencial dos ambientes tecnológicos.

Tamanha penetração das tecnologias gera uma série de desafios para a Educação, principalmente para o professor formador, que possui a tarefa de preparar sujeitos, não apenas como meros receptores desta “avalanche” de informações, mas também para se constituírem cidadãos autônomos, criativos e críticos frente às novas ferramentas tecnológicas.

Se por um lado, as instituições de ensino são pressionadas a formar cidadãos ativos, capazes de interferir e de provocar transformações positivas na sociedade, servindo-se dos

¹ Entende-se mídia como *meio*, sendo o termo usado para fazer referência aos meios de comunicação utilizados para difusão e compartilhamento de informações. Tomam-se como exemplos: imprensa, cinema, rádio, televisão, revista, entre outros. Pertencentes à mídia digital, entendem-se recursos como a internet, multimídia, hiperarquia, TV digital, videogame, celular, entre outros.

² Segundo Belloni (2011, p.1) a definição de TIC é sempre provisória: “A rigor os tambores africanos ou os sinais de fumaça são tecnologias de informação e comunicação, como o livro e o jornal. Hoje considera-se como ‘tecnologias de informação e comunicação’ as seguintes mídias: televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de vídeo e de computador (videogames); máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; ipods, MP3; telefones celulares; e redes telemáticas. Quando dizemos ‘mídias de massa’ nos referimos principalmente à televisão e ao rádio.” Disponível em: www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109_Maria_Belloni.pdf.

meios disponíveis, em especial, das TIC, partindo do pressuposto de vivermos em uma sociedade do conhecimento e da informação (ASSMANN, 2000), por outro, parecem desempenhar, de forma insuficiente, seus objetivos educacionais, uma vez que grande parte dos cursos de formação inicial de professores, tal como aponta Lara (2011), ignora ou trata de forma inconsistente essa questão. Segundo Buckingham (apud TOMÉ, 2003), um dos espaços em que esse descompasso é mais notório se dá na área de mídias e tecnologias, o que reforça nossa inquietação quanto ao distanciamento que a escola apresenta a estes apetrechos tecnológicos.

Não podemos deixar de lembrar que a formação do professor é primordial para a formação do aluno e o desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias, ela pode evitar visões distorcidas ou superficiais, tais como a compreensão da tecnologia apenas de modo instrumental e tecnicista e a resistência daqueles que reduzem a tecnologia a um artefato danoso.

Também é importante considerar a produção e a disseminação acelerada das Tecnologias de Informação e Comunicação que modificou diversas instâncias da cultura e sociedade ocidental (CASTELLS, 1999), provocando uma situação desconfortável de descompasso entre as instituições de ensino e o contexto tecnológico no qual se inserem.

Os alunos do curso de Pedagogia, em especial os mais jovens, segundo Pereira e Silva (2008) são usuários ativos das novas tecnologias e sujeitos do e no mundo virtual, utilizando dispositivos móveis e computadores, tanto pessoais quanto de acesso público. Entretanto, há indícios de que estes mesmos jovens empreguem de forma superficial³ as novas tecnologias em seus processos formativos, especialmente em situações em que atividades mais complexas de formação autoral são exigidas (KIDS ONLINE, 2012).

Cabe questionar, a partir da concepção de que as instituições de ensino superior têm por objetivo empreender processos de formação, a existência de indícios de que essas instituições consideram de forma superficial o uso de tais TIC e mídias digitais⁴, na formação de professores. Mercado (2002, p.11) vai ao encontro deste pensamento ao dizer que “o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e

³ O termo *superficial* diz respeito ao uso no qual os jovens se apropriam ou empregam a tecnologia em seu cotidiano, sem a preocupação de refletir sobre seu uso e suas possibilidades.

⁴ Trata-se de uma das categorias das TIC. Pelo uso do termo “mídia digital” entende-se a apropriação do computador, internet e todas as derivações destes componentes tais como blogs, podcasts, videologs, mensagens instantâneas, chats, repositórios, redes sociais, computação em nuvem, entre outros.

competências para lidar com as novas tecnologias”. Desta forma, o autor aponta que tal uso não deve se dar apenas no âmbito social, de maneira automática, mas também precisa ser inserido no contexto educacional a fim de permitir que as novas gerações possam desenvolver tanto o uso técnico de tais ferramentas, como o uso consciente das mesmas.

Porém, não podemos adotar uma visão prematura, entendendo a inclusão de tais ferramentas midiáticas nos processos educacionais, apenas de maneira instrumental, como se fossem a solução para os problemas da educação. Cabe, no entanto, conforme adverte Sancho (2006), atentar para o fato de que na sociedade da informação as TIC são elementos-chave e sua incorporação aos contextos educativos, em função do modelo econômico em vigor, tem implicado em usos mecânicos, definindo suas potencialidades de uso mais criativo.

Portanto, a tecnologia é uma das principais influências das transformações na sociedade contemporânea, nos mais diversos aspectos, sejam eles culturais, econômicos ou políticos, já se tem conhecimento. A incorporação dessas tecnologias vem provocando inúmeras mudanças que fazem com que venha sendo qualificada como da informação, do conhecimento e/ou multitela (PINTO 2005; RIVOLTELLA, 2008), tendo em vista que, além das telas da televisão, do cinema e do computador, estão a dos celulares smartphones e tablets, que proporcionam novos modos de navegar no mundo digital.

Ao longo da história, as tecnologias vêm alterando ou reconfigurando o modo de ser e estar dos indivíduos, assim como as relações interpessoais e os processos de ensino-aprendizagem. Os avanços no campo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e no da mídia têm chamado a atenção, especialmente pelas várias implicações que trazem a diferentes esferas da vida contemporânea, com destaque para as repercussões no campo da Educação, no ensino-aprendizagem e na formação docente.

A menos que se considere a educação formal uma instituição à parte da sociedade, a presença da mídia e das TIC juntamente com suas inquietações, implicações, transformações, limites e possibilidades não pode ser ignorada no âmbito educacional. Demo (1998) aponta ser relevante a preocupação acerca das tecnologias dentro das instituições formais de educação, levando em consideração que: a) a mídia possui uma forte tendência em divulgar notícias fragmentadas e superficiais, que provocam uma simplificação das mensagens e, conseqüentemente, a redução do pensamento crítico, visando à adesão de um amplo público, já que estes compõem a audiência que os meios de comunicação anseiam; b) a linguagem das gerações recentes é íntima da linguagem midiática, que, ao concorrer com as formas de

comunicação presentes no âmbito educacional, em geral mais formais, influencia a aprendizagem e o nível de atenção dos alunos.

Desse modo, cada vez mais estudiosos – Belloni (1995, 2005, 2009), Bévort e Belloni (2009), Rivoltella (2005), Fantin (2006, 2011), Rivoltella e Fantin (2010) – dedicam-se às relações entre a mídia e a educação que não se reduz somente à análise da realidade estabelecida. Da mesma maneira que se concretiza um panorama acerca dos impactos e repercussões da mídia no âmbito acadêmico, emerge também a necessidade de se realizar ações – tais como estudos, pesquisas, intervenções e novas práticas pedagógicas que dêem conta das demandas dessas tecnologias – sempre levando em consideração o cenário no qual estão inseridos, bem como suas possibilidades técnicas, comunicativas e informativas e, ainda, que sejam implementadas de maneira crítica, enquanto ferramentas didáticas e objeto de estudo nas instituições educacionais (BELLONI, 2005).

As implicações das mídias nas instituições de ensino formal têm sido constante objeto de investigação em pesquisas acadêmicas, o que se justifica pelo fato de os alunos estarem largamente imersos no espaço midiático, dentro e fora de casa, tanto como consumidores, quanto como reprodutores de conteúdo, recebendo, na maioria das vezes, fórmulas simplistas e repetitivas. Essa imersão massiva tem refletido na mera reprodução de tais elementos midiáticos dentro dos muros acadêmicos. Segundo Betti (2003, p. 97), “as mídias exercem influência crescente e decisiva também no âmbito da cultura [...], informando e ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo”.

A cultura midiática se faz presente tanto na sala de aula, quanto fora dela, em um movimento de mão dupla, pois não se trata apenas da interiorização dos significados dados às TIC em consequência da influência da mídia, mas inclui também a exteriorização dos significados decorrentes dos trabalhos em sala de aula.

Essa possibilidade de exteriorização se dá, principalmente, por meio da internet e vem sendo facilitada com a popularização de tecnologias como, por exemplo, dispositivos com câmera digital, que admitem a produção e difusão de diferentes conteúdos na rede. Assim, é possível observar que a internet abre espaço para o desenvolvimento e a disseminação de produções acadêmicas, distribuídos em diversos espaços digitais, desde as comunidades virtuais e blogs até plataformas de compartilhamento de vídeos, entre outros.

Neste contexto, podemos observar a discrepância entre o que acontece dentro dos muros das instituições de ensino formal e o que é praticado fora deles, o que traz à tona a

necessidade de se estudar elementos que permitam proporcionar ao docente reconfigurar suas práticas em sala de aula, tendo em vista os novos desafios da contemporaneidade que se apresentam. Não se trata apenas de reprodução ou modismo, mas de uma necessidade compartilhada. Há pelo menos duas décadas, Ferrés (1996, p. 172) já afirmava que “a formação não eliminará somente os riscos da manipulação [pela mídia], mas intensificará também as oportunidades de aprendizagem. O que era causa de alienação se transformará em uma provocação para a reflexão crítica”.

Embora se saiba que a relação entre mídias e TIC com a Educação não se restrinja apenas aos espaços formais, este é o contexto do presente estudo que visa levantar subsídios que possam servir para entendermos os processos que se dão nessa relação dentro das salas de aula, laboratórios ou quaisquer outros ambientes acadêmicos. Nesta perspectiva, esta pesquisa foi realizada visando analisar como se apresentam as práticas dos atuais docentes e como os futuros professores, atuais alunos do curso de Pedagogia, estão sendo formados, visando compreender, fundamentalmente, as questões teórico-práticas no que diz respeito ao tratamento das tecnologias e mídias em duas universidades do Estado do Rio de Janeiro, uma pública e uma particular.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Em meio ao cenário apresentado estabeleceu-se a base para a realização desta pesquisa, que tem como objetivo aprofundar o entendimento acerca do que pensam os professores que ministram disciplinas relacionadas ao estudo das tecnologias e/ou mídias para o curso de Pedagogia, bem como saber de que forma se dá a formação dos futuros professores. Em outras palavras, podemos dizer que esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir dos relatos dos docentes, quais as suas perspectivas no que tange ao estudo das mídias e TIC no processo de formação do futuro professor.

Os objetivos específicos da investigação foram identificar a visão que os professores formadores possuem a respeito das questões que envolvem as mídias e TIC nos contextos educacionais de formação de professores. Dentre as questões, buscou-se identificar e discutir: possíveis desafios, possibilidades, tendências e limites existentes no processo de formação inicial com o uso de mídias e TIC no curso de Pedagogia e compreender como os docentes fazem uso das mídias e TIC em seus cotidianos profissionais.

1.2 JUSTIFICATIVA

A chamada mídia-educação, proposta pedagógica de análise e estudo da mídia dentro da perspectiva educacional, tendo como objetivo formar indivíduos autônomos e críticos em sua relação com a mídia visa, sobretudo, a construção de uma instituição de ensino que estabeleça um diálogo com a cultura midiática para além da mera compra de artefatos tecnológicos mais modernos. No entanto, para que os alunos possam desenvolver um pensamento maduro e distanciado das influências midiáticas generalistas, os mesmos precisam ser formados para tal. Conforme já afirmava Kearsley (1996, p.4), “se queremos ver a tecnologia ter mais impacto nas escolas e nas organizações de treinamento, precisamos ter como nossa principal prioridade a preparação de bons professores”.

Muito tem sido falado em relação à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no que tange às mídias e novas tecnologias; porém, o que se observa é que existe um distanciamento entre a formação recebida por este professor e o que ele encontra na realidade, a qual demanda conhecimentos e habilidades para os quais ele não foi preparado. Assim, a preparação que recebe, por vezes, não é coerente com a atuação que se espera do professor na prática. Conforme Mercado (2002, p.15):

Existem dificuldades, através dos meios convencionais, para se preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem. As tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades com o investimento exigido para a aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia mantendo uma formação em que predomina a reprodução de modelos substituíveis por outros mais adequados à problemática educacional.

Costa (2012) corrobora o pensamento de Mercado (2002) em sua dissertação, cujo foco é a apropriação das mídias na formação do pedagogo, ao concluir que os professores investigados buscam, sim, utilizar as mídias, principalmente as digitais, porém, quando se refere à articulação entre teoria e prática sobre o uso das mídias nas disciplinas, os resultados de sua pesquisa apontam uma discordância entre essas duas vertentes, apesar de os alunos declararem o uso das mídias na educação é muito relevante como ferramenta facilitadora do ensino e aprendizado.

No estudo organizado por Barreto et al. (2006), que abrange um recorte do estado do conhecimento em educação e tecnologia, produzido a partir de 331 documentos (242

dissertações, 47 teses e 42 artigos) entre 1996 e 2002, é possível verificar que, em termos de frequência, as teses e dissertações analisadas tratam especialmente das TIC no ensino. São 186 estudos (64% do total), elaborados com foco na incorporação das TIC à formação de professores, nas suas mais variadas configurações: inicial e continuada, presencial e à distância, como formação e capacitação; e também no que tange às práticas desenvolvidas nos diferentes espaços pedagógicos, seja na condição de ferramentas ou instrumentos, seja na perspectiva do redimensionamento, ou ainda, em propostas de virtualização dos processos, privilegiando a aprendizagem por meios eletrônicos. De acordo com o Barreto et al. (2006, p. 35):

As referências bibliográficas mais presentes são: Lévy, Morin, Schaff, Castells, Piaget, Vygostky, Papert, Babin, Freire, Valente, Kenski, Pretto e Belloni. Como é possível verificar, alguns autores citados se caracterizam pela abordagem das TIC dentro e fora dos contextos educacionais. Outros, sequer abordam questões relacionadas às TIC, até por impossibilidade histórica, como Piaget, Vygotsky e Freire. No caso, suas obras são tomadas para a ancoragem das TIC na educação, tendo por base as concepções acerca de aprender-ensinar.

Porém, apesar da ampla discussão sobre o assunto, o acesso, a inserção, a implantação e, mais raramente, a apropriação das TIC estão postos no sentido de inovar ou modernizar os processos educacionais, em geral, e os de formação docente, em particular. Na maioria das vezes, o acesso às TIC é a questão principal assumida nas teses e dissertações, sem a preocupação ou questionamento com os modos e os sentidos desse acesso.

Ao final, Barreto (2006) conclui que as teses e dissertações levantadas apontam as seguintes tendências: a) a necessidade de ampliar o investimento na formação inicial do professor, com objetivo de eliminar a visão instrumental e tecnicista; b) necessidade de intensificar a realização de atividades que envolvam o uso das TIC; e c) a importância do desenvolvimento de uma postura crítica face aos recursos tecnológicos de modo a redimensionar o trabalho do professor e reduzir o hiato entre as práticas sociais e as escolares.

Com outro enfoque, estudo semelhante, envolvendo duas universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro, foi apresentado na dissertação de Costa (2012) que concluiu ser notável a carência de investimento na infraestrutura das Universidades investigadas para a construção de uma formação média-educativa com mais exercícios práticos. Entretanto, o presente projeto diferencia-se por ser um estudo com foco no relato dos docentes das disciplinas voltadas para o uso de mídias e TIC em cursos superiores de Pedagogia,

analisando como estas estão presentes nos cursos selecionados, de que formas este conteúdo perpassa o curso, bem como que práticas e abordagens são trabalhadas.

A ausência de outros estudos que aprofundem o tema indica uma carência e a necessidade de se ampliar as pesquisas em torno da presença de disciplinas relacionadas ao uso de mídias e TIC na formação de professores. É relevante apontar que não basta e também não se trata meramente de constatar se o ensino de mídias e TIC está presente ou não no curso superior.

O desafio do presente estudo de levantar e mapear os dados de cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro – selecionados segundo critérios que serão apresentados na metodologia – é relevante pela possibilidade de auxiliar na compreensão do que vem sendo desenvolvido, sob o ponto de vista dos docentes, em suas práticas de ensino com as mídias digitais.

Assim sendo, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se oferecer um panorama de informações que apresentem os limites e possibilidades do ensino de mídias e TIC em cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro, o que, por sua vez, pode posteriormente, oferecer subsídios para que outros, tanto no âmbito acadêmico quanto social, possam pensar e implementar ações e projetos que tenham como mote a relação entre educação, mídias e tecnologia.

CAPÍTULO 2

MÍDIA-EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Em caráter descritivo e objetivo, sem a pretensão de abranger o todo, delineiam-se neste capítulo as principais questões que englobam o cenário proveniente da relação entre a educação e a comunicação, tal como ela vem se apresentando nos últimos anos.

Em sua visão mais ampla, esta pesquisa se insere no campo da mídia-educação e tem como área de interesse a relação entre a mídia e a tecnologia, mais precisamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC⁵)⁶, e como estas se inserem na educação, tendo como foco as práticas pedagógicas dos professores formadores em relação aos usos das tecnologias no curso de graduação em Pedagogia.

2.1 Breve histórico do conceito mídia-educação

Para a realização desta pesquisa foram tomados como base estudos feitos por Belloni (1995, 2009), Bévort e Belloni (2009), Rivoltella (2005), Fantin (2006, 2012), Rivoltella e Fantin (2010) a fim de identificar os usos das TIC no processo de formação de professores, bem como compreender mais profundamente o campo da mídia-educação e identificar possíveis abordagens distintas tais como instrumental, crítica, entre outras.

⁵ “Diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. Além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação — revistas, jornais, livros, CD-ROM, programas de rádio e televisão, home-pages, sites, correio eletrônico, além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 135-136)

⁶ Segundo documento da UNESCO (2013, p. 16): “Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e novas mídias são os termos mais comumente usados para descrever os aparatos que veiculam conteúdo multimodal digital e permitem comunicação de duas vias. Meios de comunicação de massa é a expressão mais comumente usada para descrever a radiodifusão, que veicula imagem e som e permite a comunicação de uma via.”

As ideias apresentadas por esses autores buscam investigar essa área de conhecimento sob diferentes enfoques. Desse modo, entendendo que existe uma diversidade de nomenclaturas referentes aos estudos das relações entre educação e comunicação/mídia, esta pesquisa percorrerá por diversos aportes teóricos, porém, tomará o termo mídia-educação como sua nomenclatura principal.

Desde a década de 1960, muitos esforços vêm sendo feitos no intuito de compreender as possibilidades teóricas e práticas que abrangem a relação entre comunicação e educação, tanto no Brasil, quanto no mundo. Com nomenclaturas diversas como, por exemplo: mídia-educação, educação para as mídias, educomunicação, literacia mediática entre outras, todas têm em comum, de maneira mais ampla, o fato de se tratarem de ações de formação, intervenção e pesquisa com abordagem crítica, criativa e participativa na relação dos indivíduos com as mídias e as TIC.

O termo *educomunicação*, de autoria do comunicador-educador Mario Kaplún, foi adotado como referência durante o Fórum Mídia e Educação⁷, de acordo com Soares (2002), que recomendou que as faculdades de Comunicação colocassem a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais de Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo os processos educativos.⁸

Relativamente novo, o conceito surgiu no Brasil a partir de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), após a realização da Pesquisa Perfil do Educomunicador, no final da década de noventa (1997-1999). A mesma foi coordenada por Ismar de Oliveira Soares, autor de pesquisas sobre a relação entre Comunicação e Educação. Os resultados de sua investigação foram publicados no ano de 1999, na já extinta revista *Contato*.⁹

Entretanto, o termo já era presente em discussões da UNESCO, desde os anos 1980, para mencionar ações de comunicação voltadas para a educação. Na mesma década, Mario Kaplun utilizava o termo "educomunicador" para nomear o profissional da área de comunicação que atuava em práticas de comunicação-educação. Logo após a divulgação da pesquisa, diversas instituições nacionais e internacionais começaram a utilizar o conceito.

⁷ Promovido pelo Ministério da Educação e organizações civis em São Paulo, em 1999.

⁸ Disponível em: www.abpeducom.org.br/p/educomunicacao-o-conceito.html

⁹ Fonte: Brasília, DF, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, p. 19-74.

Soares (2002, p.115), um dos pioneiros na área, assim define o termo *educomunicação*:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Bacega (2011, p.32) também destaca que a comunicação-educação trata também, mas “não se resume à educação para os meios, leitura crítica, uso das tecnologias em sala de aula, formação docente para o uso dos artefatos etc, mas visa, majoritariamente, construir a cidadania, a partir do mundo devidamente criticado”.

Também Soares (1999) ressalta que os usos orientados a partir dos princípios da educomunicação buscam introduzir os recursos das tecnologias de informação e comunicação dentro dos espaços educativos, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas também como um meio de expressão e produção de cultura.

Oliveira (2014, p. 84) descreve o termo educomunicação como “o ato de educar utilizando os meios de comunicação de massa e as tecnologias. É a prática da leitura crítica diante dos fatos sociais e dos meios de comunicação”.

Simultaneamente ao conceito de *educomunicação*, diversas práticas que pretendem provocar discussão, debate e diálogo vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores em torno do que é chamado de mídia-educação, educação para a mídia, bem como outros termos. Embora, essas práticas sejam reconhecidas como inerentes ao conceito educocomunicativo, há quem acredite que a educomunicação seja mais abrangente.

A importância de se usar, analisar e produzir mídia com uma perspectiva educacional tem sido levantada também por meio do termo “educação para as mídias” ou “mídia-educação”, que é bastante encontrado na literatura sob diferentes pontos de vista, de acordo com a época em que foi discutido. Segundo Bazalgette, Bévort e Savino (apud Bévort; Belloni, 2009, p. 1090):

Mídia-educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participarem, de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação.

Seja voltada para a pluralidade cultural, para os problemas de cidadania ou para participação política em esferas internacionais em instituições como a UNESCO (instituição responsável pela oficialização e divulgação do termo mídia-educação em nível global), a literatura apresentada em 1960, fazia referência, de forma confusa, ao termo “mídia-educação”, considerando dois pontos de vista: primeiro, a capacidade dos novos meios de comunicação ensinarem em larga escala, como meios de educação principalmente à distância e, também, como forma de manifestar a apreensão de educadores face ao provável controle e influência dessas mídias, com a possível manipulação mercantil e publicitária da sociedade, visando construir abordagens mais críticas dessa possível influência. (GONNET, 2004)

Mais tarde, em 1990, a UNESCO promoveu um colóquio internacional sobre a temática e, na ocasião, foram apontadas novas definições para a expressão mídia-educação, como por exemplo:

A mídia-educação visa a suscitar e incrementar o espírito crítico dos indivíduos face às mídias, (...) seu objetivo essencial é desenvolver sistematicamente o espírito crítico e a criatividade, principalmente das crianças e jovens, por meio da análise e da produção de obras midiáticas. Visa a gerar utilizadores mais ativos e mais críticos que poderiam contribuir à criação de uma maior variedade de produtos midiáticos. (BAZALGETTE, BÉVORT & SAVINO, 1992, apud BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1090)

As sugestões apresentadas neste colóquio apontam para as características específicas dos “países em desenvolvimento” e indicam medidas, como por exemplo, ações de formação de professores e levantamento de experiências realizadas por associações e Organizações não governamentais (ONG).

Neste sentido, nove anos mais tarde, em 1999, a Conferência Internacional, intitulada “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada em Viena pela UNESCO, foi um marco significativo na trajetória do campo da mídia-educação, promovendo a pesquisa e a reflexão a partir de suas contribuições linguísticas, cognitivas, socioculturais e estéticas, além das peculiares técnicas dessas novas mídias.

Segundo Bazalgette;Bévort;Savino (1992, apud BÉVORT;BELLONI, 2009, p. 1090), podemos encontrar, nos balanços referentes à Conferência de Viena, algumas intenções, tais como:

- Mídia-educação significa pensamento crítico e deve levar à construção de competências de análise crítica.
- Mídia-educação é necessária à participação e à democracia, ou seja, é fundamental para a cidadania.

- Mídia-educação deve considerar que a globalização, a desregulação e a privatização das mídias levaram à necessidade de novos paradigmas de educação.
- Mídia-educação deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas.

Nesta conferência, de acordo com Bévort e Belloni (2009), foram reafirmados os direitos relacionados à liberdade de expressão e à informação. Na ocasião emergiram diferentes conceitos sobre mídia-educação, além de distintas finalidades. Países como Índia, Brasil e África do Sul reafirmaram a relevância da mídia-educação para a formação do cidadão na sociedade, para a democratização e a justiça social, enquanto países como Austrália, Canadá e outros da Europa destacaram a formação de indivíduos críticos, participativos e independentes.

Para Belloni (2009, p.12), mídia-educação corresponde à educação para as mídias. Trata-se de um novo campo do saber, cujos objetivos visam “a formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação”, ou seja, o pensar de um indivíduo independente, atuante, inteligente, capaz de distanciar-se da mensagem midiática, que resiste às armadilhas da manipulação e do senso comum.

Rivoltella e Fantin (2010) afirmam que se trata de um campo de estudo relativamente novo que visa promover, por meio da mídia, uma educação que dialogue com as implicações cotidianas da sociedade. Antes, o conceito era interpretado apenas como um incentivo aos artefatos tecnológicos dentro do ambiente educacional, porém, hoje se entende que a questão vai além dos muros escolares e, portanto, merece atenção dos professores formadores.

David Buckingham (2003) tenta esclarecer o emaranhado conceitual afirmando que, enquanto *Media Literacy*, *Media and Information Literacy* e respectivas traduções podem ser entendidas como o letramento esperado para a contemporaneidade, ou seja, conhecimentos e competências a serem construídos, a *Media Education* se refere ao fundamental processo de ensino-aprendizagem para o alcance de tal letramento.

Apesar de algumas diferenças conceituais, podemos encontrar nos documentos referentes à Conferência de Viena, certas tendências comuns, que indicam que o conceito de mídia-educação sugere, acima de tudo, um pensamento capaz de levar à construção da análise crítica necessária à participação no desenvolvimento da democracia. Este pensamento crítico é fundamental à cidadania, considerando que a globalização, a desregulação e a privatização das mídias induziram a necessidade de novos modelos de educação capazes de dar conta das novas demandas da sociedade.

De acordo com esforços reunidos internacionalmente para a promoção da mídia-educação (Declaração de Grünwald, 1982; Conferência de Viena, 1999; Agenda de Paris, 2007 e Declaração de Paris, 2014), o foco na adoção do uso fortemente instrumental das mídias na instituição formal de ensino ficaria aquém das expectativas para a esperada formação de crianças e jovens na atualidade, tendo em vista que não há inclusão digital sem um projeto político que invista fundamentalmente nos currículos escolares e na formação de professores. Além disso, também não há evidências que sugiram como adequados o investimento isolado apenas em aparatos tecnológicos, tais como computadores, *tablets* e internet, principalmente se a análise crítica e produção com o uso dessas mídias não estiverem previstas no escopo do projeto pedagógico (ELEÁ, 2014).

O conceito atual proposto pela UNESCO (2013, p. 18), é o *Media and Information Literacy* (Alfabetização Mediática e Informacional):

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. A Matriz Curricular da UNESCO para formação de professores incorpora ambas as ideias.

O documento é o mais recente e o termo não é apenas uma terminologia a ser promovida e compartilhada, mas uma consequência da necessidade de atualizar currículo, práticas e abordagens pedagógicas. Mídias e informação são hoje, indissociáveis objetos de estudo, para a análise do mundo, participação, letramento e cidadania. E, ainda que os autores utilizem diferentes terminologias, tais como Mídia-Educação, Educação para os média, Media literacy (Literacia mediática), Competência mediática e Educomunicação e o interesse geral parece ser comum e há, portanto, mais convergências do que divergências nesse campo, na atualidade (ELEÁ, 2014).

2.2 Relação entre educação, mídias e TIC em instituições de ensino formal

Não por mero modismo que muito tem se falado da necessidade que há da instituição de ensino formal dar a devida atenção às mídias, uma vez que há evidências de que a mesmas participam, em grande escala, da formação das gerações atuais.

Apesar de ser um argumento bastante utilizado, não se trata apenas do tempo de exposição, como se, quanto mais tempo o indivíduo é exposto às mensagens midiáticas, mais

alienado estaria. Muito além dessa perspectiva simplista, trata-se, sobretudo, da intensidade com que passam a ocupar a vida cotidiana, ou seja, o nível de adesão que assumem como embasamento para opiniões, discussões, crenças e valores das quais a sociedade se alimenta e que influenciam a maneira de ser, agir e dialogar com o exterior.

Kellner (2001, p.10) aborda a ideia de que a mídia age como “pedagogia cultural”. Ele afirma que os meios, dentro do contexto atual, “contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar - e o que não”.

Portanto, podemos afirmar, com base nos autores citados que, não só a escola, a religião e a família são agentes determinantes da formação, mas também, a mídia representa parcela expressiva de tudo o que é compartilhado enquanto formação educacional e cultural no cenário presente. Desse modo, torna-se evidente o papel da mídia interferindo, também, no campo da Educação.

Assim sendo, faz-se necessário a contextualização deste cenário também dentro dos espaços da educação formal, que possuem legitimidade social para a formação crítica e emancipadora do indivíduo. Caso contrário, a mídia continuará a moldar a demanda dos consumidores e a produção de pseudo-necessidades com seus atraentes conteúdos impregnados de mensagens subliminarmente consumistas.

O conceito de mídia passou por diversas mudanças nos últimos cinquenta anos. De acordo com Rivoltella e Fantin (2010), até os anos 50, a mídia era entendida como uma ferramenta ou algo que poderia ser transportada. Tal conceito perdurou até os anos 80, no entanto, com o advento da internet e dos primeiros esforços para a educação à distância, nos anos 90, a mídia passou a ser entendida por ambientes e plataformas de acesso à informação e ao conhecimento.

Já no final dos anos de 1990, a mídia passa a adquirir um caráter mais social, sendo vista como “tecido de conexão” (RIVOLTELLA, 2010), algo que faz parte de nós, incorporada ao nosso cotidiano, a ponto de se tornar “invisível na rotina diária” (por meio de equipamentos móveis, por exemplo). Desta forma, a partir deste conceito, a dialética entre espaço real e virtual é superada, ou seja, o real e o virtual tornam-se parte da vida cotidiana.

Ainda no final dos anos 90, acontece a difusão em larga escala das chamadas “novas” TIC, tais como os equipamentos móveis, a internet e a TV digital, transportando para estas as expectativas que antes foram depositadas na implantação do computador em ambientes educacionais. Este momento de transição foi marcado por novas perspectivas e, ao mesmo

tempo, por críticas, apreensão e pessimismo, uma vez que equipar as escolas com computadores não foi suficiente para garantir melhoria, inovação ou avanço nas práticas de ensino. (RIVOLTELLA, 2010)

No Brasil, as políticas públicas de inserção das TIC na Educação teve início em 1990, a partir de programas como a TV Escola¹⁰, uma política pública do Ministério da Educação destinada, principalmente, aos professores, com o objetivo de fornecer subsídios, para complementara própria formação, e a utilização dessas tecnologias em suas práticas de ensino.

Em 2005, o programa Um Computador por Aluno (UCA)¹¹, baseado na iniciativa de distribuir computadores portáteis para crianças matriculadas em escolas públicas em todo o país, buscou intensificar as práticas destinadas às TIC nas escolas. O projeto complementou as ações do MEC referentes às tecnologias na educação, em especial a implantação de laboratórios de informática, à produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet, todos vinculados ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹², cujo objetivo era promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

Em 2007, o ProInfo tornou-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, visando promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica, observando a integração de três elementos: a instalação de laboratórios de informática com computadores com acesso à Internet, a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TIC e a oferta de conteúdos e recursos educacionais multimídia por meio de sistemas de informação da SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola, entre outros.

Como podemos observar, desde os anos 90 existe a preocupação, não apenas com o acesso aos aparatos tecnológicos, mas também com a formação dos professores visando o uso

¹⁰ Atualmente, a TV Escola pode ser acessada via TV fechada, pelo site (www.tvescola.mec.gov.br) ou por meio de aplicativos, via celular ou tablet.

¹¹ Disponível em: www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca

¹² A partir 2007, mediante a criação do Decreto n° 6.300, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como objetivo promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica. Fonte: www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao

pedagógico dessas tecnologias, uma vez que “não pode haver inovação pedagógica nem reformas educacionais sem a participação ativa dos professores.” (BELLONI, 2002, p.38) Neste sentido, Barreto afirma que os professores precisam dominar competências para que haja apropriação crítica dos recursos tecnológicos, permitindo um progresso qualitativo em sua prática pedagógica. Alega ainda que:

Compete ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor [...] e redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos para as tecnologias disponíveis [...] Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações. [...] o que está em jogo é a apropriação das tecnologias, para muito além do acesso limitado à condição de consumidor (Barreto, 2003, p. 284).

Podemos perceber que a autora indica que os cursos de formação de professores para o uso das tecnologias priorizam, em sua maioria, o ensino de técnicas, “deixando de lado” o aspecto pedagógico.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também registra sua preocupação com a formação de professores, conforme observado em seu parecer CNE/CP 009/2001:

os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados (BRASIL, 2001, p.20).

Assim, do ponto de vista legal, também se observa certa apreensão acerca da ausência de conteúdos relacionados às TIC. Isso pode evidenciar que os professores não estão sendo adequadamente preparados para o uso pedagógico das TIC e admitir que os cursos de formação de professores não acompanham o progresso tecnológico da sociedade.

O uso das mídias e tecnologias em contextos educacionais é contemplado de forma explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Art. 5º, afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.” (BRASIL, CNE/CP, 2006, Art. 5º/VII, p.2)

Porém, apesar do que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, o possível descompasso entre a formação do pedagogo e sua aptidão para o uso pedagógico das tecnologias é evidenciado na análise de Rivoltella e Fantin (2010), ao afirmarem que não são muitos os professores que exploram as possibilidades dos

recursos midiáticos em suas aulas e, com isso, constata-se que existe uma grande diferença entre o processo de naturalização da mídia nos espaços informais e no espaço formal de ensino.

De fato, dentro da instituição formal de ensino, as mídias e tecnologias ainda são tratadas como um aparato à parte, ao qual se recorre ocasionalmente para ilustrar, diversificar práticas, entre outros motivos. Ao abordar a temática, Belloni (2009, p. 1084) afirma que:

As mídias são dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

Belloni destaca a importância desses chamados “dispositivos técnicos”, para as novas gerações, não apenas no âmbito social, mas também como elemento facilitador e enriquecedor de aprendizagem, gerando, como ela própria afirma, uma “espécie de escola paralela” (2009, p.1084).

Sob o mesmo ponto de vista, Moran, Masetto e Behrens (2010, p.63) alerta que o ensino com as mídias precisa ser acompanhado de uma mudança dos “paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. Os autores indicam, desta forma, que o simples acesso às tecnologias em ambientes de educacionais, não garante seu uso sob uma visão pedagógica de ensino. Portanto, a inserção das TIC em ambientes de ensino-aprendizagem deve ser acompanhada de um processo reflexivo sobre processos pedagógicos e metodológicos. O professor precisa estar adequadamente formado. A inovação pela inovação não se justifica.

O papel da mídia-educação, segundo Fantin (2006), diz respeito a avaliar o que a mídia oferece para interagir significativamente com suas produções e, mais do que utilizar as mídias, produzi-las, educando para a cidadania. A mídia-educação não se limita ao uso das mídias, pois “saber trabalhar com, sobre e através de todos os meios faz parte da análise do contexto de necessidade e da leitura de grupo” (FANTIN, 2006, p.105). Além disso, Fantin (2006) defende a necessidade do desenvolvimento das múltiplas linguagens, para além do domínio técnico e instrumental dos códigos dos meios, no sentido da consciência de “estar alfabetizado” nessas linguagens.

Essa não é uma demanda recente, pois há duas décadas antes, Moran (1993, p. 12) também abordava a questão de uma educação prática para os meios, afirmando que não se

deve adotar uma posição exclusivamente teórica a apropriação dos meios “é um momento fundamentalmente prático, de intervenção no social, de síntese mobilizadora e de permanente reorganização e iluminação da realidade”

Diante do exposto, podemos perceber a importância que os recursos de leitura e ressignificação das mensagens midiáticas sejam promovidas pela Educação, pois, munidos da capacidade de interpretação crítica dos meios, os sujeitos terão mais subsídios para uma relação mais autônoma e consciente em meio a este ambiente que seduz sutilmente.

Não se trata apenas de uma alfabetização em relação à mídia; inclui, sim, além disso, deve-se incluir a possibilidade de “adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura”. (KELLNER, 2001. p. 10).

É relevante também verificar de que forma a relação educação-tecnologias-comunicação vem sendo incorporada dentro dos ambientes formais de ensino e aprendizagem. Se sob uma abordagem tecnicista, limitando-se a aparelhar-se com as novas tecnologias, ou como um espaço aberto e concreto para a educação emancipadora, tendo em vista que, com frequência, podemos encontrar professores que utilizam mais a exibição de documentários e apresentação de slides do que o próprio quadro em suas aulas. Belloni (2009, p.13) adverte que essas ações podem se reduzir apenas à “lógica instrumental”, ou seja, ao uso pelo uso, sem a preocupação com a formação para a “leitura crítica das mídias”.

Ainda de acordo com Belloni (2009, p.13), no ensino “com, para, e através” das mídias faz-se necessário ultrapassar as “práticas meramente instrumentais, típicas do ‘tecnicismo’ reducionista ou de um ‘deslumbramento’ acrítico”. Observa-se que a referida autora faz uma oposição clara das “práticas meramente instrumentais” à “leitura crítica das mídias”. Ela sugere que o estudo das mídias, sob uma visão crítica, pode ser a saída para a superação da subutilização instrumental.

Moran, por seu turno (1993, p. 37), já utilizava a expressão “leitura crítica dos meios” ao dizer que essa maneira de ler a mídia possui o caráter político e pedagógico que está inserido em um processo de entendimento da realidade e que, apenas neste sentido, ganha significado. Para o autor, tal leitura consiste em “passar dos sentimentos para os conceitos, passar de uma experiência confusa, ambígua, apoiada no afetivo, na imaginação, para uma síntese coerente, esclarecedora e significativa” (MORAN, 1993, p.30). Ele reforça, ainda, a importância da educação para o desenvolvimento da capacidade de leitura ao afirmar que "a capacidade crítica é o objetivo educacional principal, capacidade de julgamento crítico é a

mostra mais patente de maturidade intelectual do indivíduo. A capacidade crítica é fruto de um processo educativo." (MORAN, 1993, p. 22).

Hoje, a comunicação e disseminação de informações são cada vez mais instantâneas e tomam escalas cada vez maiores. É possível comunicar-se de maneira mais “colaborativa, plural e aberta” (LEMOS; LEVY, 2010, p.27), o que favorece o compartilhamento de dados em diferentes formatos (áudio, vídeo, texto, imagem, entre outros) a pessoas em regiões geograficamente distantes e permite contribuir e influenciar no enriquecimento da economia, da cultura, da política, da educação e na mudança de comportamentos sociais de maneira geral.

Neste contexto complexo de transformações, somos “bombardeados” por informações de todos os tipos. Daí surgem novos desafios, como a urgência em formar indivíduos capazes de compreender e de se apropriar desses processos, não apenas como meros expectadores e consumidores de técnicas, mas preparando-os para o uso crítico das tecnologias.

No que se refere ao uso das mídias e TIC na Educação, podemos observar que é imprescindível que os professores formadores, além de fazerem o uso crítico destas, compreendam que a aprendizagem e a atualização profissional, necessitam ser constantes, uma vez que, conforme Lévy (2008, p.157) “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira”. Em suma, o que sabemos hoje, pode se tornar arcaico amanhã.

Na velocidade com que as informações são atualizadas e com o aumento significativo do seu volume em seus diversos tipos e meios, acoplados à sua influência nos comportamentos sociais, tanto regionais quanto mundiais, torna-se relevante que os professores formadores sejam capazes de orientar seus alunos para o uso consciente das informações. Isto demanda análise crítica das TIC e representa um desafio para a Educação.

Em meio à presença das mídias e tecnologias em ambientes educacionais, consideramos fundamental pensar acerca das transformações que possibilitam, bem como refletir sobre a atuação do professor formador que visam desenvolver novas práticas de uso e de apropriação das mídias.

Tomamos como hipótese o pressuposto de que as mídias e as TIC podem permitir novos processos de ensino-aprendizagem e, assim sendo, é relevante investigar de que modos, sob o ponto de vista dos professores formadores, eles utilizam as TIC e como suas práticas pedagógicas podem contribuir neste processo. Tendo em vista que a presença cada vez maior

dos novos meios de comunicação tem gerado efeitos significativos, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, nos faz questionar se a formação do sujeito ainda é tarefa exclusiva da instituição de ensino formal. Segundo o pesquisador Enrique E. Sánchez Ruiz (1992), a mesma está perdendo lugar em sua função de gerar, acumular e transmitir conhecimento e produção e reprodução cultural.

CAPÍTULO 3

O DOCENTE EM UM CENÁRIO PERMEADO DE NOVAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS

“Quem educará os educadores?” (MORIN, 2005, p. 23) A pergunta de Morin nos remete a uma tentativa de resposta que tem no seu âmago outros questionamentos. Precisamos, para isso, saber como temos que adequar a nossa formação para que ela possa atender a um mundo em plena transformação no qual vivemos hoje, em que, muito rapidamente, novos dispositivos tecnológicos são desenvolvidos. Muito além da exigência da formação com o objetivo de se alcançar títulos, precisamos de uma formação e auto-formação que nos assegure avançar na ciência, no estudo e em nossas relações com o mundo.

Entendendo que as tecnologias permeiam a vida cotidiana, o que gera uma demanda crescente de novas competências cognitivas, técnicas e até sociais, os que possuem essas habilidades estão em vantagem na busca por uma colocação no mercado, na Educação e nos mais diversos ramos da vida que possam vir a exigir comunicação e informação.

Atualmente, o domínio dessas técnicas de maneira crítica pode até mesmo promover a emancipação do indivíduo por ajudar a promover a igualdade social, na medida em que a facilidade de comunicação pode propiciar a sua expansão, permitindo tornar suas relações com o mundo de maneira mais fácil e rápida.

Martin (2006, p.11) reflete sobre a relação entre o uso das tecnologias, a comunicação, a educação e a participação da sociedade:

Alfabetização em TIC é o interesse, atitude e habilidade dos indivíduos de apropriadamente usar tecnologia digital e ferramentas de comunicação para acessar, manejar, integrar e avaliar informação, construir novo conhecimento e comunicar-se com outros com o objetivo de participar ativamente na sociedade.

Se, por um lado, há mais facilidade de acesso à informação, por outro, aumenta a responsabilidade do indivíduo em localizar, avaliar e discernir o que é confiável e relevante, uma vez que o conteúdo não é mais acabado, fechado, mas uma possibilidade dentro de um universo de informações.

Em meio a este cenário, emerge a necessidade de se preparar o docente para lidar com uma realidade, permeada de novas possibilidades e desafios, na qual os indivíduos deixam de ser apenas espectadores de um conteúdo já finalizado para se tornarem atuantes, com maior

capacidade para interagir, avaliar e decidir quando e como consumir uma informação disponível.

Para Livingstone (2011), a literacidade¹³ na internet difere de outras formas de literacidade, uma vez que requer habilidades próprias, diferentes das associadas ao audiovisual, impresso e outros meios de comunicação. Portanto, o uso de novos artefatos tecnológicos, em especial os que necessitam de internet, exigem outras competências que comportem a ação ativa e criativa de produtores, consumidores e gestores da informação.

Na literatura, muito se tem falado sobre o assunto. Autores como Murdock; Golding (2004), Martin (2006) e Eshet-Alkalai; Chajut (2009) se referem a essas competências como um conjunto de habilidades necessárias para gerir a produção de sentido das informações propiciadas pela internet.

Perrenoud (2000) considera “usar novas tecnologias” como uma competência primordial para a formação do docente. Para ele, a formação inicial do professor deve privilegiar o desenvolvimento da prática reflexiva e sugere “situações-problema” como ponto de partida.

Seguindo a linha de raciocínio acerca de quais são as competências requeridas pelo docente na atualidade e levando-se em consideração as mudanças sociais, tecnológicas e culturais já discutidas anteriormente, podemos observar três pontos principais: as competências relacionadas à capacidade de gerir a informação (avaliação, localização e aplicação), a habilidade para estabelecer e manter processos de comunicação e as competências operacionais (ligadas ao uso técnico de hardware e software).

O entendimento de que estamos diante de um conceito novo e complexo atravessa o discurso de vários autores da literatura sobre o tema. Calvani e outros (2008, p. 186), por exemplo, apontam que “alfabetização ou competência digital não são o resultado de simples elementos de habilidades ou conhecimento instrumental, mas uma complexa integração entre processos e dimensões cognitivas, bem como a consciência metodológica e ética.”

Por meio do uso efetivo da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, o aluno pode desenvolver capacidades que a ele possivelmente serão exigidas, numa sociedade permeada pelo seu uso em diferentes espaços-tempo. Porém, para que isso se dê de maneira crítica e consciente é necessário que este aluno possua orientação adequada acerca das TIC.

¹³ Termo mais utilizado em Portugal. No Brasil, entende-se *literacia* como letramento digital.

Em sala de aula, o professor é o principal responsável por estabelecer o ambiente propício e oportunizar aprendizagem para o uso das TIC, permitindo que o aluno aprenda a se comunicar com o novo mundo que se apresenta na contemporaneidade. Conseqüentemente, é fundamental que os docentes estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos seus alunos.

Para se manter neste cenário globalizado, desterritorializado e digital do mundo atual, é exigido do professor cada vez mais habilidades e competências, ligadas às TIC. Apesar disso, mesmo com as cobranças da sociedade e também do mercado de trabalho, grande parte dos professores subutilizam os recursos muitas vezes já disponíveis ou até mesmo desconhecem suas potencialidades para o ensino-aprendizagem.

Dentre os principais motivos para a existência dessa lacuna que se apresenta principalmente nos países em desenvolvimento, podemos observar: problemas na formação do professor, investimentos educacionais insuficientes e programas governamentais de formação continuada de professores focando demasiadamente o acesso instrumental. Somada a essas assimetrias, há a necessidade latente de flexibilização dos currículos para atender às novas demandas da sociedade atual com alunos e professores inseridos em diferentes contextos socioculturais.

Nesse sentido, a UNESCO (1999), tem tomado medidas visando desenvolver políticas educacionais que permitam a reforma curricular e a inclusão dos países em desenvolvimento no contexto de saberes do século XXI (UNESCO, 1999). A inserção desses saberes compõe três esferas de conhecimento indispensáveis para a formação continuada do professor: a dimensão técnico-científica, voltada às relações interdisciplinares; a dimensão interacional humana, referente às relações interpessoais; e a política, de cunho crítico-reflexivo. A integração dessas dimensões propiciaria, de acordo com Araújo e Oliveira (2008), uma formação docente mais voltada a uma visão de mundo *pluriperspectivizada* no tempo e espaço, e assim, mais aberta a atender às necessidades de formação do indivíduo contemporâneo.

Desta forma, os programas de desenvolvimento de professores na ativa, como também de preparação dos futuros professores, precisam oferecer experiências apropriadas para o uso das TIC que propiciem o adequado desempenho de seu papel na formação de alunos.

As instituições de ensino, tanto presenciais quanto virtuais, carecem de professores equipados não apenas com recursos tecnológicos, mas também, com habilidades que

permitam incitar seus alunos a pensarem criticamente “*com, para e através das mídias*” (BELLONI, 2009, p.13). Os recursos educacionais digitais e abertos, os simuladores interativos e as sofisticadas ferramentas de análise e levantamento de dados são alguns dos recursos que permitem aos professores oportunidades antes inimagináveis. As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos futuros professores todas as habilidades necessárias para capacitar seus alunos no cenário atual.

No contexto internacional, segundo Rivoltella (2002), a mídia-educação tem sido compreendida como área de saber e de intervenção; como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação) em contexto escolar e extra-escolar.

Desse modo, em qualquer intervenção mídia-educativa estão sempre em jogo uma práxis, a atividade e a reflexão teórico-crítica que ampara essa práxis, construindo o contexto da mídia-educação a partir das perspectivas: *institucional* com documentos relevantes, de *cunho social* e/ou de movimento social e das redes de cooperação internacional, e *teórica* com modelos conceituais e metodológicos (RIVOLTELLA, 2012).

O fazer mídia-educativo começa a ter mais reconhecimento a partir da troca de experiências internacionais, na qual se destacam os diálogos entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros (BEVORT; BELLONI, 2009) e pesquisas em parcerias resultantes de convênios institucionais e acordos de cooperação entre universidades brasileiras e estrangeiras (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) que possuem papel importante na contribuição para a crescente visibilidade da mídia-educação tanto no Brasil, quanto fora dele.

As experiências mídia-educativas vão se construindo por propósitos que são constantemente reelaborados em documentos oficiais, eventos acadêmicos e encontros que disseminam ideias e consolidam práticas, a partir do compartilhamento de experiências entre os educadores, contribuindo, assim, para o desenvolvimento desse campo no Brasil. Novas demandas, possibilidades e desafios à educação são escritos e reescritos de tempos em tempos, porém, a preocupação com a formação docente já era presente em 1982, conforme observado em documentos internacionais tais como a pioneira Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media¹⁴ (1982, s.p.):

A educação para os media tornar-se-á mais eficaz quando pais, professores, profissionais dos media e decisores, todos eles, reconhecerem que têm um papel a

¹⁴ Disponível em: www.literaciamediatica.pt/7diascomosmedia/download/

desempenhar no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores. Uma maior integração dos sistemas educativo e de comunicação seria sem dúvida um passo importante no sentido de uma educação mais eficaz.

Neste mesmo documento, é solicitado às autoridades competentes que se desenvolvam “cursos de formação para professores e outros agentes educativos, tanto para aumentar os seus conhecimentos e compreensão dos media como para os formar nos métodos de ensino apropriados, e que teriam em conta o conhecimento já considerável mas ainda fragmentado que muitos alunos já possuem.” (Declaração de Grunwald, 1982, s. p.)

A formação de professores para o uso das TIC é fundamental para o próprio desenvolvimento da Educação e essa preocupação é expressa também pela UNESCO, no documento Padrões de Competência em TIC para Professores (2009), elaborado com o intuito de suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos docentes para o uso de novas tecnologias em sala de aula, além disso, o documento destaca a relação entre o uso das TIC, a reforma da educação e o crescimento econômico.

De maneira detalhada, o documento apresenta as competências e habilidades que, segundo a UNESCO (2009, p.4), devem ser adquiridas pelos professores, sob três abordagens:

- I) Abordagem da alfabetização tecnológica, que tem como objetivo aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho a partir da incorporação das habilidades tecnológicas ao currículo;
- II) Abordagem de aprofundamento de conhecimento, que visa agregar valor à sociedade e à economia por meio do conhecimento aplicado na resolução de problemas complexos do mundo real; e
- III) Abordagem de criação de conhecimento, que objetiva incentivar as habilidades da força de trabalho para a inovação e produção de novos conhecimentos de forma a beneficiar-se deles.

Neste documento também são abordados seis componentes do sistema de ensino que não se limitam na concentração de habilidades em TIC, ao contrário, ele abrange o treinamento em habilidades para o uso das TIC como parte de um projeto mais amplo que tem em vista, sobretudo, a reforma do ensino, incluindo: “política, currículo e avaliação, pedagogia, uso da tecnologia, organização e administração da escola e desenvolvimento profissional.” (UNESCO, 2009, p.6)

É de vital relevância que os processos educacionais que fazem uso de tecnologias não se limitem ao mero manuseio dos equipamentos ou à reprodução de informações. Observando a importância das TIC para a Educação e considerando que as políticas no Brasil ainda são tímidas nessa área e carecem da formação de uma rede de boas práticas e de desenvolvimento

de metodologias próprias, que dependem certamente de estudos e pesquisas mais aprofundados, a *carta de Ponta Grossa de Mídia e Educação*¹⁵, elaborada durante o 3º Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, realizado na cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, em setembro de 2013, também destaca a importância em se formar profissionais qualificados para formação em mídia-educação:

Promover a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais que tenham envolvimento com a educação para as mídias, de modo que adquiram conhecimento crítico e consistente sobre o papel social e o funcionamento dos meios em sociedades democráticas e desenvolvam habilidades pedagógicas para transformar esse conhecimento em práticas de ensino e aprendizagem;

(...) Criar condições mínimas nas escolas para que a educação para as mídias possa de fato ocorrer nesses lugares, o que inclui remunerar adequadamente os professores que se proponham fazer mídia e educação, criar e manter laboratórios com os equipamentos necessários e suporte técnico constante e eficiente e prover acesso à Internet;

Incentivar espaços de discussão, formação e atualização dos profissionais envolvidos na produção e circulação de conteúdos midiáticos de qualidade para que haja uma maior conscientização da responsabilidade social dos mesmos quanto ao papel que exercem na construção de uma sociedade mais democrática. (carta de Ponta Grossa de Mídia e Educação, 2013, n. p.)

Apesar das diretrizes de políticas e estratégias sobre as novas demandas da mídia-educação e das iniciativas das cartas brasileiras, a consolidação de tais documentos como geradores de políticas públicas ainda está longe de se concretizar no Brasil (ZANCHETTA, 2009).

Embora forte investimento financeiro tenha sido feito para a inserção das TIC nas instituições de ensino formal nos últimos anos, as políticas públicas de formação de professores e a inserção curricular da mídia-educação continuam deixando a desejar.

No Brasil, a educação para as mídias tem sido mencionada em documentos importantes, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e o Plano Nacional de Educação (2011), mas, apesar disso, ainda carecemos de uma política nacional adequada para o setor, pois, quando não estão ausentes ou distantes do debate, as propostas têm se revelado ineficazes diante dos novos desafios apresentados por uma sociedade em transformação.

15 Ver mais em: <http://cartamidiaeducacao.com.br/sobre-a-carta/leia-a-carta>

A fim de minimizar essa carência frente aos novos desafios, alguns pesquisadores têm buscado novas estratégias, tal como Belloni (2005, p. 9), que propõe "a integração das TIC aos processos educacionais, como eixo pedagógico central" a partir das dimensões indissociáveis de ferramenta pedagógica e objeto de estudo complexo e multifacetado. A autora entende que a mídia-educação deve estar presente no currículo escolar como tema transversal.

Rivoltella (2005, 2007) é outro pesquisador que também discute a mídia-educação na perspectiva de disciplina, de um *currículo transversal* e como *educação integrada*. Como *disciplina*, salienta o fato de ocupar um espaço próprio dentro do currículo, garantindo uma relevância didática e evitando o risco de ser entendida como atividade "para-curricular."

A hipótese de um *currículo transversal*, com base na perspectiva transdisciplinar que expande, dispersa e dilui objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias no interior de outras disciplinas (FANTIN, 2012, p. 448) é defendida por pesquisadores da área (GONET, 2004; RIVOLTELLA, 2005, 2007; BELLONI, 2005), pois traz à tona a importância de se trabalhar a mídia-educação em todo o currículo, perpassando pelas disciplinas. Por outro lado, não ter uma disciplina dedicada às especificidades e atividades da mídia-educação pode ser um fator de risco para a descontinuidade dos trabalhos ligados a sua especificidade. Conforme salienta Rivoltella (2005, p.78):

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

A transversalidade permite que as mídias não fiquem restritas a uma só disciplina, mas possam permear todas e, apesar do possível risco já identificado, o currículo transversal da mídia-educação possui grande aceitação em nível internacional. Para este autor, o maior desafio está em como operacionalizá-lo na estrutura da instituição de ensino formal atual.

Assim, a opção de um *currículo que atravessa o currículo*, pode comportar uma articulação mais natural entre os conteúdos da área de mídia-educação com as outras áreas do saber. Porém, conforme Rivoltella (2005) enfatiza, quando não se tem um professor que faça a articulação com os demais professores, essa opção pode resultar em uma dispersão e fragmentação das informações, correndo-se o risco de que um professor deixe determinado

conteúdo para o outro trabalhar, sem ter exata clareza e o devido acompanhamento daquilo que verdadeiramente cada um trabalhou em sua disciplina.

Outro problema surge do fato de a mídia-educação não existir “oficialmente” como disciplina obrigatória ou tema transversal, o que faz com que a mesma continue a ser vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber, o que se reflete no descompasso entre o currículo atual e as questões emergentes da cultura contemporânea.

No entanto, apesar da insignificante presença de disciplinas voltadas para o estudo sobre mídias e tecnologias na maioria dos cursos de licenciatura no Brasil, um mapeamento feito por Fantin (2012), a respeito da inserção disciplinar do tema nos currículos dos cursos de Pedagogia, aponta alguns dados animadores, conforme descritos a seguir.

Para o mapeamento, foram investigadas 38 universidades Federais e 11 universidades Estaduais e privadas que possuíam o curso de Pedagogia no Brasil. O critério de escolha das universidades Estaduais e privadas se deu pela contribuição das instituições à educação brasileira em geral e do campo da pesquisa em comunicação e educação. Dos 38 cursos de Pedagogia oferecidos por universidades Federais, apenas 12 não fazem qualquer tipo de referência ou não possuem disciplina ligada à temática da mídia-educação. De modo geral, a temática da mídia-educação está contemplada como disciplina obrigatória, eletiva ou optativa, ou ainda, como oferta isolada, ou como Seminário Temático com diferentes ênfases, abordagens e nomenclaturas.

Quanto às abordagens, a pesquisa indica diferentes enfoques, tais como: instrumental e operativo; caráter teórico e conceitual; e enfoque pragmático sobre implicações pedagógicas e sociais dos usos das tecnologias na educação. Apesar dos diferentes nomes e ênfases das disciplinas, Fantin (2012) afirma que 70% das ementas das Universidades Federais têm como foco *TIC e Educação*, enquanto que 30% destacam *Educação, Comunicação e Mídias*. Nas demais Universidades, a proporção gira em torno de 50% para cada ênfase.

A pesquisa conclui que, apesar de haver uma possível mudança em curso, hoje, a mídia-educação ainda não foi assegurada no currículo escolar, nem na formação inicial dos professores e, quando uma disciplina voltada para a mídia-educação se faz presente, a mesma aparece ainda muito marcada pelo aspecto instrumental nos cursos brasileiros de Pedagogia.

A presença da mídia-educação no ensino e, logo, na formação dos professores, mais que uma necessidade, é hoje uma condição de pertencimento e de cidadania. Desta forma,

estar inserida no currículo pode significar a inclusão digital, social e cultural dos professores e alunos que precisamos consolidar.

Apenas a inclusão da mídia-educação no currículo da formação de professores não é suficiente para dar conta das aprendizagens necessárias nos dias atuais, mas, a sua ausência agrava mais o quadro, o que pode levar o docente a suprir as possíveis lacunas de outras maneiras, como: esforço pessoal, formação permanente, cursos de especialização, etc. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). No entanto, os autores destacam que, embora haja a busca pela formação alternativa por parte dos professores, o uso de tecnologias na esfera pessoal contrasta com o seu escasso uso no âmbito profissional. Esse fato demonstra não só o descompasso em relação ao contexto da mídia-educação no âmbito internacional, como também expõe as contradições existentes entre as questões decorrentes da cultura contemporânea e o atual conteúdo curricular.

Para Baccega (2011) a instituição formal de ensino deixou de ser o único lugar do conhecimento. Segundo o referido autor, a educação se dá em diversos ambientes, como o jornal, o rádio, a televisão, o cinema, o teatro, e o espaço virtual (ciberespaço), porém tais meios podem formar cidadãos alienados ou acomodados com a realidade “chegando inclusive a naturalizar injustiças, ignorar o desrespeito aos direitos fundamentais do ser humano” (BACCEGA, 2011, p 32).

É fundamental que os docentes superem resistências, e considerem as mídias e tecnologias como mais uma possibilidade de se produzir e difundir conhecimento, pois, sem a sua orientação, os alunos serão adultos sem a formação apropriada para se tornarem leitores críticos e criativos, capazes de acessar, optar, opinar e empregar as informações de maneira consciente.

Conforme Belette e Giacomelli (2006) o ponto chave para este cenário que envolve aspectos educacionais e midiáticos é, antes de tudo, focado no fato de o docente não ter resistência às mídias, mas, ao invés disso, utilizá-las em suas aulas, orientando seus alunos que os meios não são neutros, mas trazem uma ideologia, estimulando-os a fazer questionamentos e se posicionar de maneira crítica e reflexiva perante os veículos de comunicação. Por essa perspectiva, o professor pode analisar o papel das mídias e tecnologias na sociedade contemporânea, particularmente no dia-a-dia de seus alunos, buscando encontrar a melhor maneira de levar esses recursos para a construção de conhecimento em sala de aula.

Segundo Baccega (2011) apesar dos diversos desafios encontrados pelo docente, a prática de uso dos recursos midiáticos é necessária e possível. Dentre os obstáculos a serem alcançados, o primeiro seria a criação de uma espécie de ponte ligando comunicação e educação, uma vez que esta relação exerce forte influência na sociedade e na educação como um todo: “São os meios de comunicação que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para a discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos ver as cenas escolhidas e compreender esses temas” (BACCEGA, 2011, p. 33)

Baccega (2011) continua elencando os desafios encontrados pelo professor e afirma que o segundo desafio consiste em entender o papel da mídia em sua totalidade na instituição formal de ensino, uma vez que, atualmente, a mesma é empregada, majoritariamente, apenas como um aparato tecnológico. Diferente do que é feito hoje, os aspectos mais significantes são a discussão sobre a influência que a mesma exerce sobre o consumo e o mercado de trabalho e, ainda, o espaço que ela ocupa na formação dos alunos e da sociedade.

O terceiro desafio do docente na era da informação (CASTELLS, 1999) consiste em mostrar para os alunos que os produtos midiáticos podem formar e desviar comportamentos de uma sociedade em rede¹⁶ (CASTELLS, 1999), e, ao mesmo tempo, indicar a importância da valorização da pluralidade, individualidade e diversidade dos indivíduos.

Outro desafio enfrentado pelo professor consiste em demonstrar a influência que os produtos midiáticos exercem sobre, por exemplo: a linguagem, a estética, a política e a cultura.

O quinto obstáculo a ser ultrapassado é o de analisar e refletir a respeito da mídia segundo nossas concepções pessoais; logo, o desafio consiste em saber compreender e considerar o mundo em sua totalidade, “partindo de sua materialidade, e não a partir de nossos desejos” (BACCEGA, 2011, p. 36).

De acordo com Baccega (2011) é também de grande relevância refletir e ponderar sobre os motivos pelos quais a sociedade contemporânea carece de bens simbólicos produzidos pelo cinema, computador, televisão, celular, entre outros.

¹⁶ Castells descreve a sociedade atual como uma sociedade globalizada, centrada no uso de informação e conhecimento, cuja base vem sendo modificada rapidamente por uma transformação tecnológica com foco central na tecnologia da informação e em meio a grandes alterações nas relações sociais, nos sistemas de valores e nos sistemas políticos. Ver mais em CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Outro desafio para o professor se dá em conhecer e experimentar os novos entendimentos do chamado espaço-tempo, ou seja, vivenciar quais alterações a chegada da mídia trouxe, com tempos cada vez mais breves e distâncias cada vez mais encurtadas.

O oitavo desafio consiste em apresentar para os alunos que a visão de mundo que recebemos por meio das mídias é antes editado pela pessoa que produziu o conteúdo. Desta forma, assim o desafio do professor é oferecer os subsídios necessários para que o aluno possa compreender o mundo por meio de sua própria subjetividade, ou seja:

O mundo a que temos acesso é este, o editado. É nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio do campo é dar condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para, ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar de uma nova variável histórica (BACCEGA, 2011, p. 38).

O nono desafio se dá na valorização de nossa identidade local e nacional, sabendo que as mesmas são difundidas a outras realidades; logo, os valores e comportamentos nativos de um determinado lugar é passado a diversos outros lugares, construindo uma identidade cultural global. Desta forma, o aluno precisa estar consciente da importância da mídia não só na divulgação da cultura como na própria construção dela e como isso acontece.

Por uma perspectiva positiva Baccega (2011) afirma que, enfrentados os desafios, os indivíduos irão estabelecer novas formas de atuação da mídia no mundo:

Enfrentados os desafios, a comunicação/educação estará apta a levar os alunos a uma produção que valorize aspectos da cultura em que vivem, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, sua inserção na totalidade do mundo, conhecendo-o para modificá-lo – reformando-o e/ou revolucionando-o, numa nova linguagem audiovisual, num novo mundo (BACCEGA, 2011, p. 41)

Porém, para que isso de fato aconteça, cabe responder uma questão crucial: em que medida a formação docente está se adequando aos novos desafios da educação? No que tange à formação de professores, podemos observar a carência tanto teórica quanto prática dos conhecimentos tecnológicos. Tal deficiência pode ser justificada levando-se em consideração o choque entre as gerações ou ainda, pelo viés estrutural, relacionado à formação de professores e à organização do sistema de ensino. Referente à primeira justificativa, há o agravante de essa geração ter nascido em contato com o uso das TIC, porém, sem ter, necessariamente, uma visão crítica para lidar com tais artefatos tecnológicos. Por outro viés, os docentes que já ministram aulas há muito tempo, em grande parte dos casos, acabam não tendo tido em seus cursos de formação os conhecimentos básicos para lidar com tais tecnologias, ocasionando assim, carências e/ou subutilização dos recursos (ARAÚJO, 2005).

Diante do exposto, podemos presumir que a esperada e verdadeira revolução no campo da educação não será possível sem antes haver uma profunda mudança nos currículos de formação do próprio professor, considerando que este, hoje, está diante de novos desafios e sob a exigência de desempenhar também outras funções, conforme podemos perceber nas palavras de Mercado (1999, p.12):

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Porém, a simples incorporação de novas tecnologias também não basta quando o assunto é a formação do professor, já que os novos desafios o colocam num cenário onde este também necessita ser orientador e mediador, com os papéis de criar possibilidades, auxiliar e incentivar seus alunos a pesquisar, selecionar, organizar e se apropriar das informações de maneira segura, gerenciando seu tempo e seus estudos de maneira a possibilitar a construção do conhecimento. Por esta perspectiva, Araújo (2005, p. 24) expõe:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

Os progressos tecnológicos demandam a necessidade de uma reestruturação dos processos educacionais e também da prática de ensino, embasada por uma reflexão crítica sobre o papel do professor em sala de aula e suas práticas envolvendo as mídias e tecnologias digitais. Para tanto, é necessário pensar as competências que devem ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas e incorporadas ao currículo das instituições que ofereçam cursos de formação de professores. Somente através dessa perspectiva é possível instituir um novo paradigma educacional.

Mais do que nunca, o maior desafio da educação e do docente na contemporaneidade é, conseguir articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos de forma crítica e possibilitar o desenvolvimento da autonomia de maneira a construir um conhecimento que permita promover cidadãos conscientes, reflexivos e autônomos.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa. Elucidamos o tipo de pesquisa realizada, os critérios para a seleção do perfil dos sujeitos pesquisados e os procedimentos adotados para a coleta e tratamento dos dados levantados na pesquisa de campo.

Segundo Oliveira (1997), a definição dos métodos e técnicas, é diretamente ligado aos objetivos da pesquisa, levando-se em consideração, de maneira realística, os recursos financeiros, a equipe e os elementos disponíveis no campo a ser investigado. Nessa perspectiva, em que o contexto é fator relevante para a escolha da técnica de coleta e análise dos dados, de acordo com Alves-Mazzotti (2000), não há um modelo único para se construir conhecimentos confiáveis, e sim modelos adequados ou inadequados ao que se pretende investigar. Sendo assim, a partir dos objetivos vislumbrados, optou-se pela investigação em caráter qualitativo.

Definido o caráter ou abordagem da pesquisa, demos início à leitura exaustiva destinada à revisão de literatura, na qual se pode obter subsídios importantes para o entendimento do campo estudado. Na ocasião, as leituras se deram acerca dos temas: Formação de Professores, Tecnologias de Informação e Comunicação e Mídia-educação. Após esta etapa, os passos metodológicos propriamente ditos, foram definidos e, eventualmente, outras etapas da pesquisa foram consideradas em paralelo.

Para uma melhor apreciação dos dados e discursos, a análise dos dados desta pesquisa foi feita sob influência da técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin, com enfoque na categorização temática dos dados coletados. Para Bardin (1977, p. 42), o método empírico e temático da teoria da análise de conteúdos tem como definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seu método, portanto, pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, todavia, com enfoques diferentes, sendo relevante na primeira a frequência das

características do conteúdo, enquanto que, na segunda, é a presença ou não de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características que é levado em consideração.

No caso da presente pesquisa, foi realizado um tratamento sistêmico das informações cedidas pelos professores nas entrevistas. É importante salientar que tal análise não se limitou a apenas descrever o conteúdo, pois buscou, também, os significados simbólicos intrínsecos na linguagem de seus relatos.

Tendo definido o embasamento teórico/metodológico, foram estabelecidas as etapas para o processo de investigação e coleta de dados. Acompanhamos as três fases propostas por Bardin (1977) para a aplicação de sua técnica de análise: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação.

Critérios para a escolha do perfil dos sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos que se pretendia entrevistar foi feita com base nos seguintes critérios: professores que trabalham ou trabalharam ministrando disciplinas relacionadas às TIC e/ou mídias no curso de graduação em Pedagogia em instituições públicas e/ou privadas do estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente foi realizado um levantamento das universidades que oferecem o curso de graduação em Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro para, em seguida, a partir da definição do perfil dos futuros entrevistados (conforme apresentado no parágrafo anterior), determinar para quais professores seria enviado um e-mail consultando sobre a sua inserção no campo das tecnologias educacionais.

As universidades foram selecionadas tendo como critério as reconhecidas pelo seu significativo número de alunos e/ou sua projeção na cidade do Rio de Janeiro e região do Grande Rio.

Após este levantamento, iniciou-se o contato via e-mail (*Apêndice 1*) com vinte e cinco professores oriundos de seis instituições de ensino superior, sendo duas privadas e cinco públicas. O objetivo desse primeiro contato foi identificar, por meio de um breve questionário via e-mail, quais os professores que, de fato, se enquadravam no perfil definido e, em caso positivo, convidá-los a conceder uma entrevista.

Sendo assim, os sujeitos selecionados pertencem a duas universidades, uma instituição pública federal e uma particular, conforme breve apresentação a seguir.

A universidade pública federal de ensino superior pesquisada, denominada A, está localizada na zona sul do Estado do Rio de Janeiro. Fundada em 1969, oferece 38 cursos de graduação, conta com 14.668 alunos¹⁷ e é composta por um campus central e cinco unidades.

Com mais de cem mil alunos, a universidade particular pesquisada, denominada B, é hoje uma das maiores organizações privadas de ensino superior do Brasil em número de alunos matriculados. Oferece 86 cursos presenciais e à distância, entre graduação e graduação tecnológica e foi fundada em 1970, atingindo o status de Universidade em 1988. No Estado do Rio de Janeiro, sua estrutura conta com 36 campi, distribuídos por 13 cidades. A unidade escolhida para esta investigação situa-se na Baixada Fluminense.

Os nomes de tais universidades, bem como de seus respectivos docentes, não serão revelados a fim de preservar a identidade dos mesmos. Para identificá-los serão utilizadas denominações fictícias meramente ilustrativas.

- Caracterização dos professores vinculados à instituição A.

Oriundos da universidade A, foram entrevistados três professores, sendo uma entrevista concedida dentro da própria universidade e outras duas realizadas em suas residências, para maior comodidade dos respondentes. Todos os professores ministram disciplinas¹⁸ relacionadas às TIC, sendo duas obrigatórias e uma disciplina eletiva.

Professor A1 – Perfil

Do sexo feminino, a entrevistada A1 enquadra-se na faixa etária entre 60 e 70 anos. Possui mais de 40 anos de magistério, sendo 14 anos ministrando aulas relacionadas ao uso das mídias e tecnologias.

Professor A2 – Perfil

Também do sexo feminino, a professora denominada A2 enquadra-se na faixa etária entre 60 e 70 anos. Atua no magistério há mais de 40 anos e há 12 ministra aulas com o uso das mídias e tecnologias.

¹⁷Informações extraídas do Relatório de Gestão e do Censo da Educação Superior - Base de Dados 2013.

¹⁸Os nomes das disciplinas foram omitidos propositalmente para preservar a identidade de seus respectivos professores.

Professor A3 – Perfil

A professora A3, assim como as demais participantes, também é do sexo feminino. Enquadra-se na faixa etária entre 45 e 55 anos. Possui mais de 20 anos de magistério, ministrando aulas com o uso das mídias e tecnologias há 11 anos.

A formação acadêmica das professoras entrevistadas é descrita a seguir de maneira concisa a fim de garantir a preservação da identidade das participantes. Em relação à titulação, encontramos duas docentes graduadas em Pedagogia e uma graduada em Física. Todas possuem mestrado (pós-graduação *Stricto Sensu*), sendo uma em Filosofia da Educação e as outras duas com mestrado em Educação. Em relação à titulação de doutorado, encontramos uma doutora em Educação Gestão e Difusão em Biociências, uma em Educação e Mídia e a uma doutoranda em Educação. Além disso, vale registrar que uma das entrevistadas possui pós-doutorado em Educação realizado no exterior.

Sendo assim, cabe dizer que essas informações mostram a vasta vivência das entrevistadas, tanto na carreira de magistério, quanto em sua experiência com disciplinas voltadas para as mídias e tecnologias.

- Caracterização dos professores vinculados à instituição B

Foram investigados três professores oriundos da universidade B, sendo as três entrevistas concedidas dentro dos espaços da própria universidade, mediante a preferência dos respondentes. Todos os professores ministram disciplinas obrigatórias que incluem o uso das TIC.

Professor B1 – Perfil

Entrevistada do sexo feminino, dentro da faixa etária entre 45 e 55 anos, possui mais de 30 anos de magistério, sendo mais de 10 atuando com mídias e tecnologias.

Professor B2 – Perfil

Do sexo feminino, a entrevistada que se enquadra na faixa etária entre 45 e 55 anos, possui mais de 20 anos na docência, sempre atuando com mídias e tecnologias, desde o início da carreira.

Professor B3 – Perfil

Também do sexo feminino, a pesquisada se encaixa na faixa etária entre 30 e 40 anos, possui mais de 20 anos de magistério, sendo mais de 10 anos atuando com mídias e tecnologias.

A formação acadêmica das professoras entrevistadas que trabalham na universidade B também é descrita a seguir de maneira sucinta a fim de preservar a identidade das participantes. Em relação à titulação, encontramos duas docentes graduadas em Informática e uma graduada em Educação Artística. Das três entrevistadas, duas possuem mestrado (pós-graduação *Stricto Sensu*), sendo uma em Ciências Pedagógicas e outra com mestrado em Educação. No tocante à titulação de doutorado, encontramos uma doutora em Educação e uma cursando doutorado em Biologia Computacional.

Coleta de dados

Segundo Gil (1999, p.128), um questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número [...] de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Com essa proposta, a aplicação de nosso breve questionário foi de suma importância para fazer o levantamento de informações iniciais basilares para as demais etapas da pesquisa.

O aludido autor expõe diversas vantagens do questionário em relação às demais técnicas de coleta de dados, dentre elas, para esta pesquisa, tomou-se como as principais: a) permite atingir pessoas, ainda que estejam espalhadas por uma extensa distância geográfica, sendo enviado pelo correio ou via e-mail; b) confere menos gastos, uma vez que o questionário não exige o treinamento de pessoas; c) permite o anonimato das respostas dos participantes; d) admite que os participantes respondam no momento mais oportuno;

Por outro lado, o autor também assinala alguns pontos negativos do questionário, como por exemplo, as seguintes: a) dependendo do tema abordado, pode permitir a exclusão de pessoas que, porventura, não saibam ler e escrever, podendo interferir nos resultados da investigação; b) dificuldade no auxílio ao participante quando este possuir alguma dúvida; c) dúvida quanto à quantidade de questionários devolvidos devidamente preenchidos, o que pode vir a impactar na diminuição da amostra investigada e, conseqüentemente, em sua

representatividade; d) abrange, em geral, número relativamente pequeno de perguntas, por se ter conhecimento de que questionários muito extensos se tornam maçantes e acabam não sendo respondidos.

Levando-se em consideração os aspectos positivos e negativos do questionário como técnica de coleta de dados, podemos observar que os pontos fracos trazidos não devem servir para desestimular o seu uso, mas, sim, para orientar na melhor condução dela, tanto na seleção de questões, como de pesquisados.

Marconi e Lakatos (1999) destacam que, em geral, apenas 25% dos questionários enviados é respondido e devolvido. O que demonstra que o pesquisador deve ter em mente que deverá entregar uma amostragem mais volumosa, para que os questionários que retornarem com resposta sejam significativos em termos de quantidade. Nesta etapa da pesquisa, obtivemos 90% de retorno aos questionários enviados, porém, a maior parte dos professores que nos responderam não se enquadrava no perfil desejado para a pesquisa.

Tomados os devidos cuidados com estas questões, deu-se início ao trabalho de desenvolvimento e definição de questões, que podem ser abertas ou fechadas. As questões abertas são aquelas que permitem respostas livres e as perguntas fechadas oferecem alternativas específicas que participante deve escolher, conforme seja indicado, uma ou mais entre elas. As perguntas fechadas podem ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas. Além disso, e dependendo do que se quer investigar, o questionário poderá também ter questões dependentes, onde a próxima questão depende da resposta da questão anterior (MARCONI e LAKATOS, 1999).

Desta forma, cabe salientar a relevância desta etapa de desenvolvimento das questões. Sobre este aspecto, Gil (1999) destaca as seguintes orientações: a) as perguntas devem ser claras e precisas; b) deve-se levar em consideração o seu nível de informação do pesquisado; c) a pergunta não pode ser ambígua, permitindo apenas uma interpretação; d) as perguntas não devem indicar respostas; e e) as perguntas devem fazer referência a uma ideia de cada vez.

Outro ponto importante a ser ressaltado é com relação à quantidade de questões, a fim de que não seja extenso em demasia, evitando desestimular a participação. Por fim, recomenda-se que, antes de aplicar o questionário propriamente dito, o pesquisador efetue um pré-teste, a fim de observar, na prática, se as perguntas foram formuladas corretamente. Gil (1999, p. 132) defende a importância de se fazer o pré-teste com os seguintes objetivos: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões;

e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”.

Marconi e Lakatos (1999) corroboram com a ideia, afirmando que, por meio do teste, podem ser identificadas possíveis estimativas dos resultados, necessidade de alteração das hipóteses e até mesmo mudança de variáveis, permitindo assim, maior precisão e segurança para a pesquisa.

Tendo como base o exposto acima, foi desenvolvido um breve questionário, com perguntas abertas, com o objetivo de identificar se os professores contatados estavam atuando ou já haviam atuado ministrando disciplinas na área de mídias e/ou TIC no curso de Pedagogia. Em caso afirmativo, foi solicitado que informasse há quanto tempo atua ou atuou na área, bem como o nome da disciplina e se a mesma foi oferecida como eletiva ou obrigatória.

Mediante o retorno das respostas aos questionários, identificados os professores que estavam dentro do perfil desejado e que se disponibilizaram para uma entrevista presencial, foi acordado dia e hora, de acordo com a preferência e disponibilidade de cada pesquisado, para o encontro.

Esta fase foi uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa, que acabou sendo estendida por mais tempo do que havia sido planejado, em virtude das dificuldades para agendamento com os entrevistados, diante de limitações de comunicação, tempo e espaço. Nesta fase, os professores selecionados demonstravam interesse em conceder a entrevista, porém, em alguns casos, não respondiam os e-mails de agendamento ou respondiam com muito atraso. Outros careciam de tempo suficiente para a entrevista, remarcando o encontro sucessivas vezes. Em alguns casos, a dificuldade se deu em virtude do espaço, seja pela distância e difícil acesso, seja pelo barulho do local, tendo em vista que era necessário um lugar silencioso que permitisse a gravação da entrevista sem ruídos. Foi necessário persistência para conseguir resposta de alguns professores que não respondiam os e-mails. Em alguns casos, foi necessário enviar mensagens via aplicativo de mensagens instantâneas, interceder por meio de outras pessoas e até escrever uma carta à mão para agendar uma entrevista. Neste caso, a carta por escrito se mostrou mais eficaz que o próprio e-mail. Apesar dos empecilhos apresentados, foi possível realizar as entrevistas nos locais e horários escolhidos de acordo com a preferência dos entrevistados.

Na visão de Mattar (1996), o método da entrevista é caracterizado pela existência de um entrevistador, que fará perguntas ao participante tomando nota de suas respostas. De acordo com o que se pretende investigar, a entrevista pode ser feita de diversas formas: individualmente, em grupo, por telefone ou pessoalmente.

A escolha pela coleta de dados por meio da entrevista presencial se deu por ter sido considerado o melhor método para obter relatos confiáveis dos professores, por permitir que possíveis lacunas fossem esclarecidas de imediato. Essas entrevistas semiestruturadas foram de suma importância na coleta de informações, ampliando horizontes sobre o tema, bem como criando oportunidades de aprofundar as informações obtidas.

Segundo Zago (2003), a entrevista se distingue do questionário uma vez que este permite ampliar o conhecimento sobre o objeto enquanto aquela permite aprofundá-lo. Não se processa num sentido unilateral, não segue uma ordem linear, razão pela qual não se trata de um método rígido e não tem a pretensão de ser conduzido por um roteiro totalmente fechado, tal como o questionário.

Gil (1999) ressalta que, diferentemente do questionário, a aplicação da entrevista, necessita de um tempo mais extenso, uma vez que, após as questões, é aconselhável que o pesquisador converse com o participante a fim de observar possíveis falhas, tais como: se as perguntas ficaram claras, se o participante entendeu o que foi perguntado, se há alguma indução à resposta de alguma questão e, até mesmo, acerca dos possíveis erros referentes ao comportamento do próprio entrevistador.

A importância de se avaliar a aplicação das questões também é apontada por Duarte (2002) que afirma que, em se tratando especificamente da coleta de dados por meio da entrevista, é necessário ouvir as gravações realizadas repetidas vezes a fim de que o pesquisador aprenda e possa se autocorriger nas próximas entrevistas. Conforme a autora, esse tipo de aprendizado é alcançado somente por meio da repetição e da autocorreção.

Apesar do expressivo número de respostas ao questionário realizado via email, apenas 2 professores se enquadravam no perfil desejado e se mostraram disponíveis a conceder entrevista. Sendo assim, outros 4 professores foram selecionados por meio de indicação dos primeiros professores contatados, porém sendo sempre verificado se os mesmos se enquadravam dentro do perfil definido.

Cabe esclarecer que o número de sujeitos entrevistados não foi definido previamente, mas sim pela evidência de saturação, ou seja, quando a coleta de novos dados não acrescenta

informação relevante e considera-se que os dados obtidos são suficientes para a questão da pesquisa (STRAUSS, A.; CORBIN, J., 2008). Portanto, as entrevistas foram realizadas até o momento em que se foi verificado que a inclusão de outras entrevistas não acrescentaria novos dados significativos à pesquisa (GASKELL, 2002). Todavia, tomou-se o cuidado para que fosse assegurada a mesma quantidade de entrevistas com professores de universidades públicas e de privadas. No total foram realizadas 7 entrevistas, porém 1 foi descartada em virtude do grande ruído produzido durante a gravação da mesma, o que impossibilitou a transcrição e, conseqüentemente, sua análise. Ao final foram consideradas 6 entrevistas, 3 de uma universidade pública e outras 3 de uma universidade privada.

Com foco nos relatos dos professores, tendo como objetivo obter subsídios capazes de aprofundar o entendimento e obter um panorama acerca das práticas e interações ocorridas dentro de sala de aula, com perguntas semiestruturadas, a entrevista visou dar espaço para que o entrevistado pudesse relatar sobre as práticas do seu cotidiano, complementando as informações obtidas anteriormente, por meio do questionário e apresentando suas próprias colocações a respeito do tema pesquisado.

Como afirmado, as perguntas definidas previamente constituíam um roteiro (*Apêndice 2*) de modo que a condução das entrevistas se deu na prática da mesma, tendo como características comuns o fato de todas terem sido feitas presencialmente e gravadas em áudio, com autorização do participante (*Apêndice 3*). É importante esclarecer que o gênero não foi um critério na escolha daqueles que seriam entrevistados. Por outro lado, não surpreende o fato de todas as entrevistas terem sido realizadas com mulheres, já que a presença feminina entre professores do curso de Pedagogia é facilmente observável.

Apontam-se como características distintas, o fato de as entrevistas se darem em tempos e espaços diferentes, de acordo com a necessidade e a disponibilidade de cada entrevistada. Nessas condições, predominam a duração de aproximadamente 40 minutos. Sendo a sua realização no espaço definido pelos entrevistados, em geral, na universidade em que atuam ou em sua própria residência.

Tratamento e análise dos dados coletados

Os elementos coletados em áudio, a partir das entrevistas realizadas, totalizaram 373 minutos, o que corresponde a 6 horas e 13 minutos de gravação, com média de 53 minutos de

duração para cada entrevista. Todo o material foi transcrito para a versão em texto, com o objetivo de facilitar a exploração do material – segunda etapa indicada por Bardin (1977) – a chamada exploração do material, que visa codificar as informações contidas no material, recortando-se o texto e classificando os referidos recortes dentro de categorias temáticas. Desta forma, os resultados brutos são tratados a fim de se tornarem significativos.

O material obtido foi analisado por meio da leitura flutuante, uma das etapas do processo de análise do material empírico na pesquisa qualitativa (Bardin, 1977). A leitura flutuante tem início a partir da técnica de impregnação, ou seja, uma leitura exaustiva e profunda de cada um dos relatos até que se domine o todo de um mesmo depoimento (Schraiber, 1995). Desta forma, os relatos dos professores entrevistados foram lidos diversas vezes até que se pudesse extrair a categorização dos dados em temas principais, temas estes que resultaram no agrupamento progressivo de elementos. Esta fase permitiu obter informações sobre o percurso profissional de cada professor, bem como conhecer algumas de suas práticas e os conteúdos expressos em suas disciplinas, especialmente sobre que temáticas e abordagens sustentam as práticas curriculares dos cursos em que atuam.

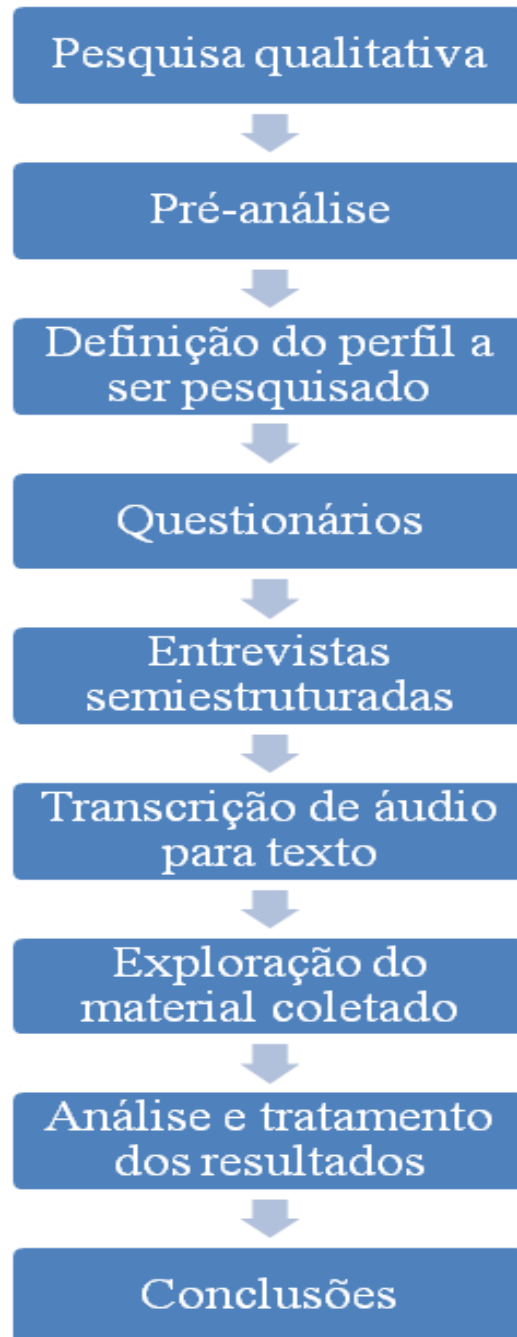
Os indicadores considerados para a análise dos resultados emergiram da própria pesquisa. Nesta fase, todo o conteúdo coletado foi analisado na tentativa de responder às questões iniciais já apresentadas, averiguar de que modo os docentes estão se apropriando das mídias e TIC e, mais especificamente, como os docentes desses cursos de Pedagogia estão utilizando esses artefatos na formação dos futuros pedagogos.

Após esta etapa, prosseguiu-se com o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos. Conforme assinala Bardin (1977, p.101) "o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas".

A última etapa da pesquisa focou-se nas conclusões, nas quais se tomou o cuidado de não apenas criticar, mas também apontar mudanças que se mostraram necessárias, sugerindo as alterações que possivelmente podem vir a ser implementadas nos cursos estudados ou até mesmo em outros cursos de graduação em Pedagogia.

Por fim, é importante registrar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá, processo CAAE: 50896015.8.0000.5284 sendo aprovada.

Para facilitar o entendimento e fornecer uma exposição visual do todo, de modo sucinto, a seguir, apresentamos o desenho geral da pesquisa, elencando alguns procedimentos relevantes na coleta e análise dos dados:



CAPÍTULO 5

MÍDIAS E TIC EM CURSOS DE PEDAGOGIA: O QUE RELATAM OS PROFESSORES FORMADORES?

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados levantados a partir das entrevistas realizadas com seis professores de cursos de Pedagogia, oferecidos na modalidade presencial. Os sujeitos da pesquisa são oriundos de duas universidades, uma instituição pública federal e uma particular, conforme apresentado na metodologia, sendo 3 da primeira e 3 da segunda.

Deste modo, para identificar as instituições de ensino superior investigadas usaremos as letras A e B, sendo denominada pela letra A, a instituição pública de ensino e por B, a instituição particular. Valendo-se da mesma linha de pensamento, os professores oriundos da universidade A serão, respectivamente, A1, A2 e A3. Seguindo a mesma ordem, os professores que trabalham na instituição B, serão denominados por B1, B2 e B3.

Retomamos o objetivo maior desta investigação, que concentra-se em aprofundar o entendimento acerca das práticas dos professores formadores que ministram disciplinas voltadas para o estudo das mídias e TIC em cursos de Pedagogia, bem como saber de que modo se dá a formação dos futuros professores. Com os dados coletados a partir dos relatos, pretendemos obter a visão dos professores formadores no tocante às mídias e TIC, entender como usam em suas práticas cotidianas, bem como identificar e discutir as possibilidades, tendências e limites existentes no processo de formação inicial dos alunos de Pedagogia dos dois cursos pesquisados.

Cabe salientar que os entrevistados mostraram-se bastante à vontade, concedendo respostas que, na maioria dos casos, foram muito além do que havia sido indagado, oferecendo ricos exemplos, ilustrações, contando histórias relacionadas às suas práticas cotidianas e apresentando seus trabalhos por meio de descrição oral, arquivos de texto, áudio e vídeo. Esses relatos mostraram-se ilustrativos de discussões teóricas em que a pesquisa se fundamenta. Sendo assim, em virtude da riqueza substancial das informações obtidas, optamos por, ao longo do trabalho, transcrever e comentar os recortes mais significativos, por meio de sínteses com as inferências feitas a partir da análise dos conteúdos abarcados.

5.1 O uso em si das tecnologias pelo professor formador: afinal, usa ou não usa?

Após o término das entrevistas nos dois universos pesquisados, no tocante à utilização das TIC pelos professores em suas práticas de ensino, percebemos opiniões distintas até mesmo por docentes dentro de uma mesma instituição. Com julgamentos que variam entre a dúvida quanto ao uso; a utilização como obrigação; a afirmação do uso sem maiores problemas; a negação do uso e o uso limitado das tecnologias em sala de aula. Os dados coletados foram analisados e comentados conforme apresentamos a seguir.

Percebemos que, em alguns momentos, as entrevistadas não pareciam totalmente seguras de suas opiniões, ficando evidente em diversas falas, que as mesmas não apresentavam ter certeza e, provavelmente, fizeram suposições quanto ao uso das TIC pelos professores em geral. Neste sentido, podemos inferir que não há expressiva troca de ideias entre seus pares sobre o uso das tecnologias, ficando aparente que um professor não possui conhecimento significativo de como os outros professores estão trabalhando em suas respectivas disciplinas. Dentre as diversas falas que contribuem para essa compreensão, podemos destacar um recorte da fala da professora A1:

*A1: Acho que o **professor não usa!***

Monique: A maioria não usa?

*A1: **Não sei** te dizer. Não perguntei isso pra eles.*

*A1: Então, **possivelmente** eles usam, é muito fácil você usar, entendeu?*

Podemos perceber uma contradição na fala da professora A1, pois, apesar de inicialmente dizer que o professor não faz uso das tecnologias em sala de aula, logo em seguida, a mesma entrevistada pressupõe o uso das TIC pelos professores em virtude da facilidade de utilização das mesmas. Mais adiante, nos deparamos com um argumento que coloca uma condição como fator determinante para o uso ou não uso das tecnologias: a demanda que a própria disciplina oferece. Desta forma, segundo a entrevistada A1, o uso das tecnologias por parte dos professores, em geral, dependeria da disciplina que ele ministra, conforme mostra o relato a seguir:

*A1: **Todos nós temos que usar** porque a gente trabalha com imagens. O professor, por exemplo, que vai trabalhar com educação à distância, tem que usar! Se você vai trabalhar com informática, vai usar. [...] **Eu não sei**, por exemplo, se o professor da educação infantil faz isso, **parece** que sim... mas tem professor que **não usa porque não tem a demanda** daquilo. Professor de literatura vai trabalhar mais com livro impresso.*

Outra professora entrevistada também afirma que os professores não fazem uso das tecnologias em suas aulas, porém, segundo ela, não seria por conta da demanda da disciplina,

mas por um motivo diferente: “*porque ele tem medo do novo*” (B2). Seguindo por essa mesma perspectiva da negativa do uso, a entrevistada A2 afirma que ainda existem professores que “*acham bacana o não uso da tecnologia, como se fosse algo mais tradicional*” e diz ainda que, em sua pesquisa de doutorado, os dados apontam que “*ainda há professores com pouca familiaridade com a informática*” (A2).

Na contramão das opiniões acima apresentadas, apenas uma entrevistada afirmou não encontrar nenhum problema. Neste sentido, B1 afirma:

B1: No campus em que eu trabalho tenho visto que o pessoal (professores) lida bem, eu já vejo muitos colegas com WhatsApp. O que eu vejo dos colegas é que a maioria tem grupo de WhatsApp com os alunos, não vejo nenhum tipo de resistência, pelo menos com os colegas que eu convivo, não só no curso de pedagogia como em outros cursos, eu vejo que isso é comum.

Como podemos observar, ao contrário das demais entrevistadas, a fala da professora B1 evidencia que a mesma enxerga de maneira bastante positiva o uso das tecnologias pelos professores, não observando qualquer oposição às tecnologias entre seus pares.

Além de opiniões que mostraram dúvida quanto ao uso, ajuizamentos de caráter positivo e julgamentos que demonstraram visão negativa quanto à utilização das tecnologias pelos professores, encontramos também uma professora (A3) que afirma existir sim o uso, porém ainda pequeno, limitado a projeções de slides por meio do data show. Segundo ela, este comportamento se configura, na maioria dos casos, em virtude da falta de infraestrutura necessária.

A3: Na verdade tem um pequeno uso da tecnologia. Acaba que as pessoas se limitam ao data show, antes era o retroprojetor, agora o data show. Que eu acho que é a tecnologia mais usada. Outras tecnologias também dependem de internet. Também depende do andar, tem andar que você consegue pegar o wifi da Universidade, tem andar que você não consegue. Teve um semestre que eu estava num andar que pegava wi-fi. Nesse semestre quando a gente fez alguns trabalhos com eles de filmar, fotografar, de gerar algum som, eu já pedia: "Gente, entrem na internet e baixem esse material para grupo do Facebook, eu vou abrir o grupo aqui pelo computador". Então eles baixavam e eu abria o grupo e todo mundo já via direto na tela do data show. Se a gente tivesse internet direto, a gente podia isso fazer direto, era mais fácil.

Assim, diante do exposto, se pensarmos apenas a partir desse recorte da fala de A3, pode-se deduzir precipitadamente que a falta de infraestrutura seria o fator determinante para o uso superficial das tecnologias pelos professores formadores. Porém, antes disso, cabe

destacar o seguinte trecho que nos faz pensar um pouco mais acerca de outros possíveis fatores que poderiam influenciar a utilização das TIC em sala de aula.

Monique: Então você acha que os docentes estão utilizando menos as tecnologias por falta de estrutura, ou não usam porque não querem?

A3: Eu acho que, na verdade, são as duas coisas, porque como não tem a estrutura, a pessoa que quer usar, das duas uma, ou ela vai ser muito persistente e vai dizer: "não! Vou trazer de casa, vou dar um jeito" ou ela vai desistir. E se ela já não tem algum vínculo maior com a tecnologia, aí ela não vai tentar. Tendo esse acesso, é mais fácil de gerar essas demanda nos próximos professores, senão normalmente o que vai acontecer, é que uma boa parte dos professores não tem esse interesse, não acham que isso é uma coisa necessária. Usam só o necessário, para exibir no data show e pronto.

Conforme visto acima, a professora A3 traz à tona uma crítica bastante discutida entre as pesquisadas: o chamado “professor PowerPoint” (B3). Aquele que “não sabe dar aula sem o slide e não propõe nada diferente” (B3). Trata-se de uma crítica comumente feita aos docentes que não buscam dinamizar suas aulas, restringindo-se ao uso exclusivo do data show como recurso para projeção de slides com os conteúdos a serem apresentados, como anteriormente era feito por meio do retroprojetor.

Apesar da crítica ao baixo uso das tecnologias por parte dos professores, a professora A3 identifica dois aspectos que contribuem para este cenário de uso superficial: a falta de interesse e a falta de infraestrutura necessária.

Em sua fala, podemos perceber que a entrevistada A3 afirma que boa parte dos professores universitários ainda não encaram o uso das tecnologias em sala de aula como algo importante. A entrevistada A2 também tem opinião semelhante, como pode ser observado nos dois breves relatos a seguir: “a gente ainda tem professores que meio que acham bacana o não uso das tecnologias” e “ainda há professores com pouca familiaridade com a informática” (A2).

Apesar das críticas ao professor que não demonstra interesse, em diversos relatos podemos perceber que a maioria lamenta e reclama da falta de infraestrutura na universidade, afirmando ser este o principal empecilho que justificaria o não uso das tecnologias ou o uso limitado apenas ao data show. Para exemplificar esse entendimento, destacamos três fragmentos de entrevistas:

B1: O acesso à internet não é só você ter a senha, é você ter a rede. Se você tem a senha e não tem a rede não adianta nada você montar sua aula toda no Prezi, super bacana, vai bolinha pra cá, bolinha pra lá e chega na hora não tem rede. Com o PowerPoint não, você

*espeta (o pen drive) e vai dar sua aula. **Depender de Instituição para você ter rede é complicadíssimo.***

*A3: Essa questão do **acesso à internet** hoje em dia é básico. Você não pode trabalhar com tecnologia sem internet. Outra é a **manutenção dos equipamentos. Quando a instituição não tem condições de manter o equipamento você é quem tem que manter. Você é quem tem que pagar o técnico. [...] É uma coisa que a gente faz pela gente mesmo. Você vai ficando calejada...***

*A1: **Muito ruim a gente não ter som.***

Nas duas universidades investigadas, podemos dizer, com base nos relatos e na observação das instalações físicas, que havia laboratório com computadores e acesso à internet, porém, percebemos alguns entraves, tais como: número insuficiente de computadores e laboratórios para atender a demanda de toda a universidade, o que acarreta falta de disponibilidade de horários para reserva dos mesmos, computadores com manutenção escassa, ausência de caixa de som, carência de lousa nos laboratórios, internet lenta ou intermitente, bloqueio de sites, dificuldade para acessar a rede wi-fi da universidade, entre outros.

A questão da falta de infraestrutura se mostrou tão expressiva a ponto dos próprios professores que ministram aulas relacionadas com as TIC acharem um “*luxo*” (A2) ter acesso à internet e/ou ao laboratório de informática. De todas as falas que expõem tais problemas, podemos ressaltar um relato preocupante que mostra até que ponto, a falta de infraestrutura pode restringir ou prejudicar tanto o ensino-aprendizagem dos alunos, quanto o trabalho docente e até mesmo a saúde do professor.

*A2: Não tem muito como (usar) porque não tem laboratório (disponível)... eu só me dou ao **luxo** de usar porque eu consigo ir num laboratório. Quem quiser usar **não vai conseguir** porque **não tem mais** (laboratório) **disponível**, então quem entrou, entrou. Agora, por exemplo, **eu estou doente e tinha pensado em tirar licença, mas eu fico com pena de tirar licença, porque se eu saio, eu perco o laboratório.** Assim que eu sair, vai entrar outro e não vai sair mais. Então é muito difícil. Mesmo quem quer, consegue fazer uma projeção, usar uma lousa eletrônica... Porque lá já tem em algumas salas, isso até consegue, **mas usar efetivamente, levar eles** (alunos) **para um laboratório para fazer uma atividade, não tem.***

Dentre as pessoas pesquisadas, todas fizeram algum tipo de menção à falta de infraestrutura, exceto a entrevistada B2, que afirma que “*o professor não usa a tecnologia porque ele tem medo do novo*”. Segundo ela, na instituição em que trabalha, o professor só não utilizaria as tecnologias “*se ele não quiser, porque ele recebe todo apoio e incentivo para isso*” (B2). Cabe esclarecer que B2, além de professora, também é coordenadora de um curso na área de tecnologias voltadas para a educação na instituição de ensino onde atua. A

professora continua sua fala provendo argumentos que embasam sua afirmação anterior, conforme podemos observar a partir do recorte de seu relato: *“eu não tenho esse tipo de dificuldade porque aqui a gente já recebe o incentivo nessa área e a instituição me dá essa facilidade de obter os recursos e, por ser coordenadora, eu mesma acabo provendo o material que eu preciso usar”*. Desta forma, podemos inferir, a partir das evidências, que seu cargo de coordenadora, aparentemente, permitiria maior acesso aos recursos tecnológicos, o que nos dá indícios de ser este o motivo pelo qual a entrevistada B2 ter sido a única a afirmar que não há nenhum problema no tocante à infraestrutura da instituição.

Diante das limitações encontradas, tanto na instituição pública de ensino quanto particular, percebemos que a maioria busca alternativas para “driblar” esses entraves. Dentre os diversos exemplos encontrados nos relatos, podemos mencionar: a professora A3, diz usar recursos próprios para pagar um técnico, a fim de fazer a manutenção de seu computador de trabalho; B1 revela ter o costume de levar de casa seu notebook pessoal, uma extensão e até mesmo um adaptador de tomada *“para garantir”*; a pesquisada A2 se mostrou preocupada ao expor que, caso não consiga mais o laboratório de informática emprestado, pensa em oferecer sua disciplina à distância e quanto à falta de internet, a entrevistada B3 afirma fazer uso do celular dos próprios alunos para pesquisas: *“quando não tem internet no computador eu digo vamos lá, vamos pesquisar no celular”* (B3).

Além dos exemplos já mencionados, podemos destacar um relato que mostra grande esforço empregado, tendo em vista transpor a falta de estrutura e oferecer o uso de computadores aos alunos em suas aulas, por meio do relato de A1. Cansada das limitações e incertezas no tocante à reserva de laboratório de informática para ministrar suas aulas, A1 conta que decidiu montar um pequeno laboratório, com oito computadores, comprados com recurso proveniente de pesquisa. Na ocasião, a entrevistada expõe que se viu obrigada a dividir uma turma de aproximadamente 35 alunos em dois grupos, o que ela considera que *“era um horror!”* (A1). Assim, enquanto o primeiro grupo ficava em sala de aula tendo aulas teóricas ministradas por A1, o restante da turma se espremia entre os oito computadores, na aula prática dada em outra sala, sob orientação de uma monitora.

Mediante os aludidos exemplos, na tentativa de transpor as limitações estruturais já apresentadas das universidades, podemos observar que esses professores têm empregado grandes esforços, buscando alternativas para oferecer suas disciplinas relacionadas às tecnologias, mesmo com o insuficiente acesso aos artefatos tecnológicos.

Conclui-se que, dado o cenário apresentado, podemos repensar antes de fazer crítica ao “professor PowerPoint” quando se entende que o uso majoritário do data show apenas como projetor de slides, em geral, se dá pela precariedade de outras tecnologias, tais como a rede de internet wi-fi e reserva de laboratórios com computadores disponíveis. Também foi possível observar que, os professores entrevistados percebem que, apesar de ser um comportamento cada vez menor, dentre os professores que não ministram disciplinas voltadas para as TIC, ainda há docentes que não se interessam por usar as tecnologias em suas aulas, seja por não julgarem importante, seja por não achar necessário e que, para esses, a falta de infraestrutura seria fator determinante para o não uso das tecnologias, já que não possuem vínculo com as mesmas. Porém, apesar da carência de infraestrutura, a maioria desses professores fazem grandes esforços para se apropriarem das tecnologias de maneira pedagógica, buscando alternativas possíveis, na tentativa de “driblar” os limites estruturais encontrados, seja por recursos próprios ou, até mesmo, com a ajuda dos alunos.

5.2 O apoio do aluno: sua contribuição para os professores formadores

A princípio, perceber a visão que os professores formadores possuem de seus próprios alunos não era um dos alvos desta pesquisa, porém, com o arrolar das entrevistas e dos dados levantados, percebemos o quão importante são os alunos para o desenvolvimento dos professores e o quanto impactam em suas práticas em sala de aula. Assim, em virtude da abundância e riqueza de referências feitas aos estudantes, resolvemos analisar os impactos e/ou influências que estes exercem na atuação do professor sob três aspectos: a) o apoio do aluno quando há limitação de infraestrutura; b) o aluno como desafio que impulsiona o professor a se atualizar e c) O aluno como alguém que também detém o conhecimento. Vejamos:

a) o apoio do aluno quando há limitação de infraestrutura.

Diante dos limites quanto à infraestrutura já mencionados, percebemos que, muitas vezes, esses professores contam com o apoio dos alunos para suprir as carências estruturais da própria universidade, conforme podemos constatar nos relatos abaixo:

A1: *Nós estamos com pouco dinheiro e estamos com um problema sério de **infraestrutura de recursos humanos**. [...] Por exemplo, eu tenho problema motor, para eu carregar um data show e um computador é difícil! **Quem ajuda são os alunos**, eu não tenho funcionário que me ajude.*

B1: *Uma das dificuldades é essa: é você ter acesso à rede. Quando eu chego num dilema desse **eu peço ao aluno**: “gente, alguém tem um telefone aí com uma rede boa, vê para mim aí isso assim e assim...” aí eles rapidinho vão e abrem lá (no celular), resolvem o que tem que resolver e pronto. Depender de instituição para você ter rede é complicadíssimo.*

B3: *A minha ideia é começar a **usar o próprio recurso que eles** (alunos) **têm que é o celular**, e eu já faço isso no normal. Eles às vezes usam para a pesquisa sobre mídia e **quando não tem internet no computador** eu digo “vamos lá, vamos pesquisar no celular!”*

Durante as entrevistas, os professores apresentaram muitos lamentos e queixas quanto à carência estrutural das instituições de ensino, ficando aparente um sentimento de insatisfação e descontentamento. Na maioria dos casos, percebemos que a insuficiência de recursos atua como uma espécie de “camisa de força”, que restringe ou impede que desenvolvam suas capacidades quanto ao uso dos recursos tecnológicos com fins pedagógicos.

Na contramão desse sentimento restritivo, observamos que o professor, em linhas gerais, possui uma visão bastante positiva em relação ao seu alunado. Muitas vezes, o aluno foi mencionado por uma perspectiva claramente positiva na qual o estudante seria, em diversos casos, uma espécie de colaborador, auxiliando o trabalho do professor sempre que necessário. Assim, ao contrário do que acontece com a falta de recursos, que abrevia, impede ou limita o professor em suas práticas de ensino, o aluno é visto como alguém que amplia, alarga e/ou auxilia o professor a desenvolver suas dinâmicas pedagógicas, alguém em quem o professor pode contar sempre que necessário.

b) O aluno como desafio que impulsiona o professor a se atualizar.

Estar sempre se atualizando é uma ideia recorrente nas falas das entrevistadas, não apenas em virtude das transformações da sociedade mas, principalmente, em razão da demanda que os estudantes contemporâneos estão suscitando no desenvolvimento e modernização do próprio professor.

Em alguns relatos, foi possível perceber que existe um sentimento de que os alunos estariam à frente dos professores quando se trata de atualização de informação tecnológica, dentre eles, podemos destacar o recorte a seguir:

A1: Os estudantes contemporâneos vão criar demanda para aprender.

Monique: Para o professor aprender?

*A1: Para o professor aprender, senão você dança, querida! Entendeu? Porque eles são muito mais... Alguns meninos mais jovens estão muito atualizados. E tem gente com oitenta anos que navega no Facebook. [...] Na sala de aula eu falo assim: “procura aí como chamava o filósofo vinculado ao iluminismo na rede, você que está plugado aí!” Achavam tudo para mim e pronto, acabou. Eu não lembrava às vezes o nome, eles achavam rapidamente. **Eu não precisava estar plugada, eles achavam para mim.** Então eu acho o seguinte, a gente **tem que estar disposta a aprender, só isso, eu acho!***

Apesar de assumir que os alunos estão, em geral, mais atualizados, tecnologicamente falando, que os próprios professores, a entrevistada A1 parece não se importar muito com isso, afirmando que o professor deve estar disposto a aprender e que seu foco situa-se na discussão do uso dessas tecnologias dentro do ponto de vista crítico e simbólico. Outro ponto interessante é que, segundo a entrevistada A1, até mesmo os alunos com mais idade estariam bastante atualizados, o que contestaria a teoria dos chamados “nativos digitais”, termo cunhado pelo educador e pesquisador Prensky (2001) para designar a geração de jovens nascidos a partir da década de 80, que cresceram com as tecnologias digitais presentes em sua vivência desde o início e que, em virtude disso, teria mais desenvoltura com a linguagem digital.

Além disso, há professores que justificam que não dispõem de tempo suficiente para se manterem atualizados no mesmo ritmo dos alunos e que aprendem coisas novas com eles, ou seja, os professores admitem que, muitas vezes, se modernizam por meio dos alunos. Dentre as falas que evidenciam esta afirmação, podemos destacar o recorte a seguir:

*A3: Você tem que correr atrás, como é que está funcionando, onde é que é? Onde é que baixa? Como funciona? Você tem que correr atrás, não que nas outras áreas você não tenha que correr atrás, mas eu acho que o professor que trabalha com tecnologia, ele tem essa demanda de estar indo atrás das **coisas novas**, pelo menos para saber por onde ele está caminhando. Porque os alunos estão sabendo essas coisas e ele tem que dialogar com o **aluno**. Às vezes **você não tem tempo de correr atrás no mesmo ritmo que eles** (alunos), mas você sabe: “tenho que me aprofundar nisso”.*

Foi possível perceber, a partir dos dados levantados nas entrevistas, que a maioria das entrevistadas revela não ter tempo disponível para se atualizar em virtude da falta de tempo, já que a maioria possui grande carga horária de trabalho. Neste sentido, Kenski (2003) alega que

questões que permeiam a realidade atual de grandes cargas horárias praticadas pelos docentes devem ser ponderadas em termos pedagógicos, o que, segundo ele, interfere no desempenho em sala de aula.

Sendo assim, observamos que os alunos são hoje o fator principal pelo qual o professor busca se atualizar quanto aos conhecimentos tecnológicos. Essa atualização é feita inclusive, por meio da convivência e de trocas com os próprios alunos

c) O aluno como alguém que também detém o conhecimento

Além de instigar os professores a se modernizarem, percebemos também que os educadores possuem uma espécie de sentimento de admiração pelos seus alunos. Reconhecem que os estudantes contemporâneos já possuem um conhecimento prévio quanto ao uso das tecnologias que, não necessariamente, mas às vezes, pode ser maior que o do professor.

Assim sendo, o professor deixou de ser a pessoa que detém o conhecimento total e absoluto, conforme exemplificamos por meio da fala a seguir:

B3: Alguns falam: “nossa professora, você sabe muito, você domina pra caramba!” Eu falo que eles mal sabem que eu aprendo deles o tempo todo. Então não há aquele negócio de eu achar que não sei aquilo porque eu pedi para eles pesquisarem o que eu não sabia, porque eles têm a consciência de que a cada dia estão surgindo novas palavras. Às vezes você conversa com uma pessoa e ela pergunta sobre o uso de alguma ferramenta do Google. Eu falo: “não conheço, vamos usar agora? Me manda um e-mail” e a gente vai trocando... Não tem essa coisa de “eu sei tudo e você não sabe nada”, entendeu?

Até bem pouco tempo atrás, o ambiente formal de educação era a única fonte de pesquisa, produção e transmissão do conhecimento. Atualmente, percebe-se claramente que esse privilégio deixa de ser exclusivo do ambiente escolar ou universitário e passa a se dar também por meio de outros espaços como públicos, privados, via televisão, internet e outros meios de comunicação. O acesso ao conhecimento e à pesquisa deixa de ser restrito e passa a ser socializado, compartilhado, permitindo assim, seu acesso a mais pessoas. Desta forma, se antes o professor era o único detentor do conhecimento, hoje se vê numa incessante busca para atualizar o que ele já sabe e, ainda, aprender coisas novas a todo o tempo, o que, muitas vezes, é feito por intermédio do próprio aluno.

A1: Rapidamente a informação que ele (professor) tem caduca, ou ele está pesquisando o tempo inteiro, o que é bastante difícil, ou ele está aproveitando o tempo dele com os alunos

para aprender, que é o que eu faço, porque eu não sou boba, né?! Então, sempre que tem uma novidade eles me ensinam, e aí eu posso passar para outros que vão me ensinando outras coisas.

Podemos perceber que as mudanças no tocante aos progressos tecnológicos dos últimos tempos, causam impacto na visão que os professores possuem de seus alunos e até mesmo de seu próprio papel como professor. Observa-se o nascimento de um docente mais acessível, mais próximo de seu aluno e mais disposto a aprender com ele.

No entanto, constatamos também que, em virtude de um contexto em que o professor precisa dar conta de diversas demandas em um curto período tempo, o cenário atual não se mostra suficientemente favorável à atualização do professor, pois não oferece as condições necessárias para que ele possa se atualizar no mesmo ritmo de seus alunos.

A3: Os alunos estão sabendo essas coisas e ele (professor) tem que dialogar com o aluno. Às vezes você não tem tempo de correr atrás no mesmo ritmo que eles (alunos), mas você sabe: "Tenho que me aprofundar nisso. Agora tem o Prezi, tenho que aprender esse negócio de Prezi com eles. Às vezes eu até pergunto: "Como funciona esse aplicativo que eu não estou entendendo?"

Monique: Você quer dizer, o professor perguntando para o aluno?

A3: Perguntando para o aluno ou para outra pessoa que saiba. Mas eu acho mais fácil perguntar para o aluno.

Diante de tantas modificações, percebemos que um dos paradigmas quebrados é a antiga ideia de que o professor seria o único detentor do conhecimento e que exclusivamente ele poderia disseminá-lo em sala de aula. "É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior." (MASETTO, 2003, p.14)

Consequentemente, a relação de autoridade que existia entre o professor e o aluno deixa de existir. Na contemporaneidade, o docente abandona a velha imagem de domínio e poder e passa a ser reconhecido e também respeitado, não apenas pela sua posição hierárquica, mas sim por tudo aquilo que ele faz para permitir a aprendizagem do aluno.

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional. (MASETTO, 2003, p.30).

Conforme Masetto (2003), o novo mundo exige uma nova atitude do professor, mais próximo do aluno, ciente de que não é mais o único que possui o conhecimento. Ao contrário disso, desenvolve parceria com seu alunado, não apenas transmitindo informações, mas

atuando como um mediador delas visando sua transformação em conhecimento, o que pode contribuir para a construção de cidadãos sintonizados com as transformações, tecnológicas ou não, da sociedade onde vivem.

Desta forma, o professor transpõe a posição de superioridade e poder e passa a ser mais acessível ao aluno, enxergando-o não mais como um ser “sem luz”, mas o vendo como um ser humano em sua integralidade. O professor é hoje “um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com os outros, inclusive com seus próprios alunos.” (MASETTO, 2003, p.14)

Essa valorização do aluno como alguém que também detém o conhecimento, possibilita que a prática educacional admita mais trocas significativas, numa relação onde o professor se vê também com o compromisso de buscar desenvolver-se, o que permite que todos ganhem, tanto o aluno, quanto o professor.

5.3 Planejamento e capacitação do professor que ministra disciplinas relacionadas às TIC

Utilizar as TIC, ajustadas às exigências e necessidades atuais do ambiente educacional, requer um profundo repensar sobre a prática docente. E, nesta dinâmica, mostram-se evidentes a admissão de medidas práticas, visando sua evolução. Dentre elas, destacam-se a capacitação e o planejamento para o uso dos artefatos tecnológicos em sala de aula como medidas urgentes a serem (re)pensadas e colocadas em prática.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p.9) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” No tocante à capacitação dos professores que ministram disciplinas relacionadas às TIC, podemos apresentar a fala abaixo:

*A2: O professor **não tem horário de estudo**, as políticas ainda são muito tênues nesse sentido, para ele se apropriar disso. Você até tem programas para fornecer computadores para os professores, mas paralelo a isso você **tem que ter cursos também**, e cursos que sejam oferecidos **em horários em que ele não esteja dando aula**. Então eu acho que a informática é muito “malandrinha”, **quando você acha que aprendeu a usar, o programa muda**. Então você tem que estar ali sempre, **precisa ser alimentada**. Ele vai ter que estar sempre, vamos dizer assim, atualizado porque a disciplina dele é dinâmica...*

A fala de A2 sugere que a professora lamenta o fato de os professores não contarem com um horário de estudo predeterminado e protegido por uma política sólida e demonstra

interesse em obter formação continuada. Levando em consideração que a disciplina que ministra não é estática, ela sente a necessidade de estar sempre sendo “alimentada”. Todavia, sugere que um dos empecilhos para frequentar os cursos oferecidos aos professores seriam os horários inadequados dos mesmos.

Entretanto, também foram observadas outras opiniões quanto à capacitação dos professores, inclusive opinião completamente contrária à de A2, como podemos observar no relato abaixo:

*A1: Eu acho essas interfaces extremamente amigáveis. Amigáveis demais até. [...] Então eu acho que **não tem que ficar muito preocupado com isso, em dar cursos especiais não, sou contra.** O que tem que discutir é o seguinte, o que significam as políticas? O que significa na contemporaneidade o uso dessas tecnologias do ponto de vista simbólico, isso sim a gente tem que discutir. [...] Como é que você vira um usuário crítico daquilo? Eu acho que o que tem que discutir é isso. Então **qualquer professor pode dar.***

Assim sendo, segundo a professora entrevistada A1, não haveria necessidade de se oferecer cursos de formação continuada relacionada às tecnologias para os professores. Sua justificativa para tanto, se baseia no fato da mesma considerar a linguagem digital bastante simples, não havendo necessidade de cursos para utilizá-las. A1 considera que não há motivos para preocupação com relação ao uso técnico dos artefatos tecnológicos e defende que qualquer professor seria capaz de ministrar disciplinas relacionadas com as tecnologias, desde que tenha em vista o fator fundamental que, a seu ver, seria desenvolver em seus alunos um pensamento crítico acerca das tecnologias.

Diante do exposto, observamos que A1 concorda com o pensamento de Pretto (1996) que afirma que, desde que as tecnologias sejam utilizadas motivadas pelo processo de ensino-aprendizagem e não apenas como instrumento, poderiam sim representar uma nova forma de pensar, desempenhando assim, uma função importante na elaboração do pensamento.

Dentre as professoras que se mostraram a favor do oferecimento de cursos para a capacitação do professor, observamos que há uma crítica feita aos próprios pares, no sentido de que haveria sim cursos disponíveis, mas que a formação do professor para as tecnologias não poderia ser embasada somente neles, mas, também, numa busca pessoal para se atualizar nesta área.

Segundo as falas destacadas abaixo, apesar do oferecimento abundante de cursos pela instituição, as professoras sugerem que haveria outros problemas, a saber:

B2: *Outra coisa que a gente percebe é que o professor não reserva um momento para o planejamento da aula dele então, muitas vezes, é por isso que ele não utiliza. [...] Todos eles, (professores da instituição B) inclusive, têm cursos que são gratuitos para a capacitação do professor para o uso da tecnologia educacional, através de um programa chamado PIQ (Programa de Incentivo à Qualidade Docente). É um projeto de capacitação da própria universidade. Tem vários cursos, dentre eles, tem esses focados para a tecnologia.*

B3: *Nós já fizemos umas dez capacitações e o professor ainda quer capacitação. Ele quer ficar capacitando a vida toda porque o professor não consegue... Se ele não for pesquisador e achar que vai ter um tempo vago para ele na escola só para pesquisar ele não vai pesquisar, ele vai para casa.*

Conforme vimos, as entrevistadas B2 e B3 consideram que há cursos de capacitação disponíveis, oferecidos pelas instituições de ensino superior. No entanto, segundo elas, às vezes os professores não são capazes de utilizar as tecnologias em suas aulas em virtude de carência de pesquisa pessoal e de falta de planejamento.

Com relação à carência de pesquisa pessoal, podemos observar o assunto a partir da pesquisa de Fantin e Rivoltella (2012), que averiguaram os consumos que docentes brasileiros, mais especificamente de Florianópolis, e professores italianos, especialmente de Milão, fazem das mídias. A pesquisa expôs que os educadores fazem alto consumo em sua vida pessoal e pouco consumo no âmbito educacional. O que sugere que o professor não possui ainda a cultura de fazer pesquisas pessoais para sua formação acadêmica individual. A investigação mostra a falta de conhecimentos específicos como principal motivo para a escassa ou nenhuma utilização das mídias e tecnologias em suas práticas em sala de aula.

No tocante à mencionada falta de planejamento das aulas, o tema também se mostrou recorrente nas falas de outras entrevistadas, o que demonstra a relevância de se pensar e organizar as aulas com antecedência, na visão das pessoas pesquisadas. Sobre o planejamento, destacaremos os dois relatos abaixo para, em seguida, considerarmos com maior profundidade o assunto.

B3: *Então, para montar uma aula assim você tem que pesquisar recursos, tem que fazer testes antes de aplicar, senão você chega lá com um vídeo maneiro, mas na hora vê que o áudio está ruim e os alunos perdem o interesse. Isso já aconteceu algumas vezes comigo, então você tem que assistir o vídeo, testar o som, testar o simulador, ou seja, fazer as coisas antes de aplicar porque existe, mas tem que procurar.*

A2: *Eu acho que a informática, mesmo preparando a aula toda semana, mesmo fazendo a cada semestre a aula, sempre sai uma coisa diferente. E aí você começa a pensar “não, essa turma precisa de um vídeo para isso aqui” e sempre dá trabalho. Uma das dificuldades mais importantes é essa, perceber que isso demanda um tempo de bastidores.*

Segundo Martinez e Oliveira, citado em Silva (2009, p. 25) “o planejamento é um processo de previsão de gestão de materiais e recursos humanos cuja intenção é atingir os objetivos concretos em prazos determinados em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica”.

Na perspectiva de Libâneo (2008, p. 221), o planejamento “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e readequação no decorrer do processo de ensino.” Para o autor, o planejamento seria uma maneira de o professor delinear com antecedência, um período destinado à pesquisa e ponderação que não pode ser idealizado afastado da avaliação.

Sendo assim, podemos entender que o planejamento se faz de é importante para que as práticas pedagógicas que utilizam as TIC possam se realizar de maneira eficaz. Levando-se em consideração que uma aula mediada pelo uso do computador não pode ser caracterizada, necessariamente, como uma aula diferenciada, o preparo antecipado da aula se torna fundamental para que o professor possa definir as estratégias mais adequadas ao contexto em que seus alunos estão inseridos.

Vale ressaltar que o planejamento demanda tempo de preparação antes da aula, seja por meio de pesquisa de recursos adequados, definição de estratégias a serem adotadas e/ou por meio de testes feitos antes da aplicação em sala de aula. A falta de planejamento pode desencadear em uma aula desorganizada que, como consequência, pode tornar a aula desestimulante e gerar o desinteresse por parte dos estudantes.

Neste sentido, o professor da atualidade precisa estar consciente de que precisa pensar suas práticas docentes que envolvem as tecnologias com antecedência, ponderando de que maneiras seu aluno poderá apropriar-se significativamente das TIC para a construção do conhecimento, já que a simples apresentação de um filme, por exemplo, sem o devido planejamento pedagógico não garante o enriquecimento da aula, muito menos o ensino-aprendizagem.

5.4 Sobre a formação do futuro professor (estudante de Pedagogia)

Nesta seção analisaremos as impressões que os professores formadores entrevistados possuem acerca dos fatores fundamentais à formação do aluno do curso de graduação em Pedagogia, ou seja, o futuro professor. Neste sentido, a partir dos assuntos que sobressaíram

aos nossos olhos, organizamos os dados da seguinte forma: a) A formação do futuro professor diante das pressões do sistema atual, b) A questão da confiabilidade das informações e da ética, c) A importância do estudo e da apropriação das mídias e tecnologias e d) A articulação com outras disciplinas.

a) A formação do futuro professor diante das pressões do sistema atual

Com os avanços tecnológicos, a comunicação deixou de ser unicamente unidirecional e linear e passou a oferecer novas possibilidades de interação. Agora mais sensorial e multidimensional, a comunicação por meio de artefatos multimídia, que integram som, imagem e texto já faz parte da rotina de grande parte das pessoas que vivem na sociedade contemporânea. Ao passo que tais transformações se solidificam, surgem novas exigências tanto no âmbito profissional, quanto no meio acadêmico. É preciso estar sempre se atualizando, cada vez mais rápido e com maior versatilidade. De acordo com Belloni (2002b, p. 139), “nas sociedades contemporâneas, [...] a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma educação ao longo da vida, mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos.” Essa pressão exercida por uma nova sociedade pode ser exemplificada por meio da fala da professora B3, a saber:

*B3: Agora são **tantas as habilidades e competências** (exigidas) que a gente só tem que começar, já que não sabemos o que vem pela frente. Então temos que começar a fazer alguma coisa porque está todo mundo perdido nisso... O professor que não quer saber disso está **sendo apertado e espremido para começar a usar, ou então está sendo descartado**. A substituição não está sendo por um computador e sim por outro **professor mais conectado**. Há ainda, os que não gostam, mas já precisam colocar nota no sistema, então já estão pressionados porque tem que aprender tudo isso.*

Em meio a este cenário, a apropriação das tecnologias favorece a interação do indivíduo com a sociedade atual, pois, sem este conhecimento, corre-se o risco de estar alheio à nova conjuntura socioeconômica e tecnológica, aos novos ambientes comunicacional e cultural que nascem a partir da interconexão mundial ainda em grande expansão. Conforme podemos observar, tanto na fala de B3 apresentada acima, quanto na fala de A3, a seguir:

*A3: O que acontece é que **hoje em dia, a tecnologia faz parte dos modos de organização da sociedade**. Quem não tem acesso à tecnologia está excluído da sociedade. Tudo passa pela tecnologia, é como a sociedade está se organizando hoje. A tecnologia já faz parte dessa*

*cultura. O celular é algo pior ainda, as pessoas se comunicam direto por WhatsApp e Facebook. Então, os canais de comunicação no cotidiano já são assim, **para conseguir emprego, trabalhar, resolver qualquer coisa já passam pelos canais de tecnologia.** Agora, quem é resistente, pode até continuar a vida dela, mas **ficará excluída de determinadas coisas.** Determinadas oportunidades e possibilidades.*

Por essa perspectiva, a respeito da educação, Pimenta e Anastasiou (2002, p.12) afirmam que “o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”. Assim como as autoras citadas Pimenta e Anastasiou, a entrevistada B3 também declara que a sociedade atual exige novas competências, tanto dos professores quanto de seus alunos:

*B3: Estamos numa sociedade emergente, cada vez mais conectada, em constantes mudanças. Uma sociedade que está exigindo novas competências dos alunos para pesquisar, procurar, selecionar, filtrar e aplicar aquilo que está sendo pesquisado. Então **não tem mais como conceber a aula sem o uso das tecnologias.** Seria mais uma questão de se preparar para um futuro que a gente desconhece. Não é mais como era, mas **a gente ainda não sabe como vai ser** e penso que tem muita coisa que vamos ter que mudar. Tudo o que achamos novo hoje vai ser tão normal amanhã, tão simples que a sala de aula antiga não existirá mais, porém **estamos ainda em transição de paradigma.***

Desta forma, podemos observar a partir da literatura e também por meio das falas apresentadas, que os alunos em formação no curso graduação em Pedagogia, se vêem num cenário no qual, além de aprenderem os conteúdos das disciplinas, precisam também aprender a manusear as tecnologias para seu uso pessoal e ajudar seus futuros alunos a se apropriarem sem que se permitam ser manipulados por elas.

*A2: Sobre o curso de Pedagogia, o sentido de **docência que está se formando nesse curso a gente ainda não tem muita clareza**, não estou dizendo que seja melhor ou pior, e sim que a gente está trabalhando com **uma concepção de docência diferente, um docente que precisa saber um pouquinho sobre o uso de tecnologias**, um docente que tenha uma certa autonomia para pesquisa, para **continuar estudando**, para descobrir novas maneiras de encarar esse processo de ensinar e aprender que está tão dificultado, né? Você tem uma democratização do acesso ao ensino, mas não tem de permanência no ensino. Alguma coisa está acontecendo, já que **a escola não é mais o espaço privilegiado de ensino para aprendizagem**, nem das classes que estavam acostumadas a frequentar a escola e nem das classes populares que começaram a entrar mais massivamente na escola, também não reconhecem esse espaço como espaço de ensino e aprendizagem.*

Sendo assim, para atender às demandas de uma sociedade em transição na qual o ambiente escolar não é mais a única fonte de conhecimento, o futuro professor precisa, durante sua formação inicial, desenvolver capacidades e habilidades para o uso crítico e

articulado de tecnologias, sob um olhar pedagógico, familiarizando-se com as mesmas e apoderando-se de suas diversas potencialidades para, a partir de seu contexto, criar novos usos que possibilitem novas construções de saberes. Conforme aponta A3:

*A3: Acho que é importante para todos, mas para o **aluno que vai trabalhar na escola, é importante que ele seja um usuário e saiba usar e ter uma relação positiva**, e ao mesmo tempo de não dependência, de ficar viciado, de não saber fazer nada sem tecnologia. É saber para que você vai usar e quando, como é que vai delimitar esse uso, e o que você pode fazer com ela, **o que pode criar com ela**. E na escola, ir percebendo os usos que os alunos estão fazendo. E **dialogando esses usos** e trazendo certas coisas, para dentro da discussão em sala. Se você não é usuário e não tem essa relação, você vai simplesmente desconsiderar o que o aluno faz e não vai dialogar com o aluno.*

A educação precisa ser (re)pensada para além da acomodação do que já se está confortavelmente condicionado e, para tanto, é inegável que a formação do futuro professor tem sido diretamente impactada e precisa ser discutida. As tecnologias, ao chegarem aos espaços formais de ensino, evidenciam desafios postos à formação do futuro professor, que precisa estar atento a essas mudanças, tendo em vista que inserir-se na sociedade da informação é também saber usar as tecnologias de maneira a selecionar e utilizar as informações que proporcionem compreensão e construção do mundo em que se está inserido. De acordo com o que diz Freire (2000, p.94), “mudar é difícil, mas é possível”.

b) A questão da confiabilidade das informações e da ética

Dando continuidade às análises feitas a partir das impressões que os professores entrevistados possuem a respeito da formação do aluno do curso de graduação em Pedagogia, nos deparamos com duas questões consideradas essenciais: a confiabilidade das informações e a questão da ética.

As TIC são ferramentas que permitem maior acesso ao fluxo de informações. No entanto, cabe ressaltar a importância da confiabilidade das informações processadas e/ou acessadas. Ao passo que admitem mais acesso às informações, também podem facilitar possíveis riscos e consequências negativas ao usuário ingênuo, aquele que não possui maturidade suficiente para discernir a respeito da confiabilidade da fonte acessada.

*A1: A internet tem uma vantagem, rola tudo quanto é tipo de informação, então você **tem que ter um critério para você selecionar**. Então uma coisa que a gente tem que **ensinar para os estudantes é selecionar que sites são confiáveis**. Então, por exemplo, o site da Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência, claro que é confiável! O site da ANPED, claro que é*

*confiável, só que tanto o site da ANPED, quanto o site da Sociedade Brasileira **tem uma ideologia por trás, então tem que ensinar esses meninos a lerem isso. Então [...] eu tenho que discutir qual é a ideologia.***

Desta forma, é importante que o futuro professor seja preparado, durante sua formação, a se posicionar de maneira não ingênua diante das informações que consome ou compartilha por meio das TIC, sabendo diferenciar uma fonte segura de uma fonte não confiável, sendo capaz de perceber as ideologias de cada fonte de informação. Neste sentido, a professora B3 corrobora com o pensamento de A1, conforme destacamos no recorte de sua fala, abaixo:

*B3: **Precisamos estar preparando os nossos educandos para já estar utilizando esses recursos e também preparar os alunos porque eles usam, mas não têm limites e acabam se envolvendo com pessoas na internet, quase cometem crimes pela internet sem saber. Então, trabalhar essas questões de segurança e ética na internet é muito importante porque temos que preparar esse novo aluno e profissional do futuro.***

Ao tratar das competências da docência, Perrenoud (2000, p.12) as organiza dentro de um grupo formado por dez grandes temas. Nele aborda não apenas as competências “que emergem atualmente”, mas também as competências que estão em fase de transição, ou seja, aquelas que “representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado”. O autor propõe uma série de competências que, segundo ele, seriam essenciais para a contribuição da atividade docente, dentre as dez destacamos as seguintes: organizar e dirigir situações de aprendizagem; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Percebemos que a professora B1 concorda com o que é apresentado por Perrenoud (2000), considerando que a mesma se mostra preocupada com a aprendizagem de seus alunos, no que se refere ao envolvimento das novas tecnologias e seus respectivos dilemas que, segundo ela, são anteriores ao manuseio dos artefatos tecnológicos. De acordo com a entrevistada B1, os alunos:

*B1: **...já têm uma dificuldade que, sob o meu ponto de vista é anterior à tecnologia porque quando a gente diz assim: “você vai colocar na internet determinado assunto para procurar um artigo”, você tem que explicar que é um artigo científico porque às vezes eles vêm com artigo de jornal, de revista, artigos de opinião. Então já é uma dificuldade que eles têm até com o próprio jargão da área e a gente sabe que é a montagem da rede, o que vem primeiro (na busca) são artigos da revista “X”¹⁹ e a gente sabe que aquilo ali é “perfumaria”, e eles***

¹⁹ O nome da revista foi omitido propositalmente.

vêm todos felizes: “Olha, professora, consegui um artigo da revista X” e eu falo: “não é por aí...”.

Desta forma, podemos perceber que, pelo menos em alguns casos, os alunos universitários do curso de Pedagogia sequer sabem distinguir um material de fonte científica de um material proveniente de outra fonte, o que tem gerado preocupação aos professores. Podemos dizer que, o uso apropriado das informações, disponibilizadas pelas mídias e por outras tantas fontes de informação, está atrelado à capacidade de o indivíduo compreender quais as suas necessidades particulares de informações, assim como saber discernir a respeito da confiabilidade da informação que está sendo acessada.

Neste sentido, a UNESCO (2012, p. 34) prevê como habilidades necessárias aos professores:

- Utilizar as TIC nas salas de aula para auxiliar os estudantes a descobrirem as TIC e as fontes de mídia disponíveis, para que possam usá-las em sua própria aprendizagem;
- Utilizar os conhecimentos e as habilidades assimiladas durante sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes no uso das fontes de mídia e bibliotecas como ferramentas de pesquisa e aprendizagem.

Atualmente, possuímos uma extensa e variada gama de materiais, conteúdos e fontes disponíveis, principalmente na internet, porém, é preciso estar atento quanto a esses conteúdos e suas respectivas fontes, pois podem variar, e muito, em termos de precisão, confiabilidade e qualidade. Com os novos recursos, essas informações podem ser apresentadas, na atualidade, sob diferentes formatos, como texto e imagem impressos ou virtuais, além de áudios e vídeos. Tudo isso pode ser acessado por meio de repositórios e/ou plataformas online, de bases de dados provenientes de bibliotecas físicas ou virtuais, museus etc.

Porém, além de analisar a confiabilidade da fonte, é necessário que o aluno tenha a capacidade de discernir acerca da qualidade dessa informação, que pode variar de muito ruim a muito boa. Para tanto, é relevante que este aluno tenha clareza sobre qual o propósito da informação, o que o ajudará a identificar fontes mais adequadas. Dentre as questões que o aluno de Pedagogia pode se fazer, destacamos: Quais seriam as fontes mais adequadas para prover informações que necessito em meu caso específico? Quais fontes possuem maior possibilidade de serem isentas de ideologias ou motivações ocultas? Quais fontes me oferecem uma informação científica, com controle de qualidade?

Além da confiabilidade das informações, outra questão que emergiu de forma contundente nos relatos dos docentes entrevistados, diz respeito a como as mídias e tecnologias precisam ser estudadas, discutidas e trabalhadas a partir de princípios éticos.

É de amplo conhecimento que o conhecimento técnico-científico o mais atualizado possível é um dos critérios básicos para que o professor exerça sua profissão. Entretanto, paralelamente a tais conhecimentos, entende-se também que as instituições de ensino, bem como seus respectivos professores formadores devem primar pela formação ética de seus alunos. Vásquez (2006, p.23) define ética da seguinte maneira:

A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano[...]constituído por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais.

Considerando que a formação de professores, bem como de todos os indivíduos, deve ter como base o respeito aos valores pessoais e sociais, visando a construção de uma sociedade que prime pela cidadania e postura ética. Podemos exemplificar um dos principais desafios éticos enfrentados pelos professores na atualidade por meio do seguinte relato:

A3: Isso é um desafio constante, o tempo todo desconstruir essa ideia deles, colocar eles para criar e não só copiar [...] mas para criar outra coisa.

A carência de respeito aos valores éticos por parte dos alunos, foi uma das questões frequentemente citadas pelas entrevistadas, o que demonstra uma grande insatisfação por parte dos professores formadores. Dentre os diversos relatos sobre esse assunto, além do aludido relato de A3, destacamos também a fala de B3, como apresentamos a seguir:

*B3: ...depois que eu fui nos textos de todo mundo e fui no dela, estava muito grande, ao ponto de ir para outra página e vi que não daria tempo de escrever aquilo tudo. Quando eu olhei e vi que não tinha um erro de português eu virei para ela e falei: “Você copiou esse texto da internet, né?” E achei na internet o texto dela. Foi quando ela me revelou que não sabia ler nem escrever. Falei das **complicações** caso eu publicasse a história dela. Fui até a frente da sala e falei sobre **ética**, mas não falei dela. Falei sobre os **princípios numa formação de professores**, sobre o que eles esperavam dos alunos se eles mesmos **tentaram me passar para trás**. Então essa é uma situação em que se **deve estar atento a tudo**.*

Assim sendo, podemos perceber que, se por um lado, a difusão das TIC nos ambientes formais de educação permitiu a ampliação do acesso às informações, por outro, facilitou a disseminação de informações de baixa qualidade, sem embasamento científico e, além disso,

permitiu que a apropriação das mesmas se dê de forma inadequada, gerando mais uma preocupação ao professor formador que “*deve estar atento a tudo*” (B3). Outro exemplo de uso inadequado das TIC encontrado nas falas dos professores formadores entrevistados é apresentado no relato de B1:

*B1: Eu vejo na universidade que eles têm um e-mail de comunicação [...], então os emails são assim: “**aninha toda boa**”. Eles não captam ainda que o e-mail é uma ferramenta séria que você pode usar para fins profissionais.*

Tanto nas falas apresentadas anteriormente por A3 e B3, a respeito do desafio constante de se combater o plágio e advertir a respeito de suas consequências, quanto na fala de B1, acerca do uso impróprio do e-mail, podemos observar o sentimento de desapontamento em relação à imaturidade de seus alunos de graduação em Pedagogia sobre os princípios na formação de professores. As entrevistas demonstram que, muitas vezes, os discentes estão mais preocupados em obter notas satisfatórias para passar de ano que, de fato, aprender o que é ensinado em sala de aula. Desta forma, ao que parece, os alunos não estariam preparados para uma das dez competências citadas por Perrenoud (2000) referentes ao professor: “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (p. 12).

Neste sentido, enfatizando a importância não apenas do acesso à informação, mas também de seu uso por meio do caráter ético, a UNESCO (2012) aponta como uma das habilidades requeridas do professor na atualidade:

- Utilizar os conhecimentos e as habilidades assimilados na sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes na avaliação das mídias e da informação e na compreensão das questões éticas relacionadas à alfabetização midiática e informacional. (p. 34)

Assim, os professores formadores da contemporaneidade se deparam com mais um desafio: o de permitir que os alunos desenvolvam com mais maturidade as habilidades de buscar e avaliar a confiabilidade das informações acessadas e suas respectivas fontes, bem como se apropriar destas de forma ética. Conforme ressalta Freire (2002, p. 8-9), “Falo [...] da ética universal do ser humano. É por esta ética inseparável da prática educativa, [...] que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.”

c) A importância do estudo e da apropriação das mídias e tecnologias

Analisando as impressões que os professores formadores entrevistados possuem a respeito dos fatores fundamentais à formação do aluno do curso de graduação em Pedagogia, percebemos diferentes opiniões quanto à importância do estudo e da apropriação das mídias e tecnologias, durante a formação docente desses futuros professores. As opiniões situam-se em três grupos: A técnica como fator fundamental para a formação do futuro professor; as TIC como recurso facilitador na formação do futuro professor e a visão crítica das TIC como fator fundamental para a formação do futuro professor.

1º grupo - A técnica como fator fundamental para a formação do futuro professor.

Dentre as entrevistas concedidas, muitas foram as opiniões quanto ao que seria fundamental para a formação do futuro professor, dentre elas, algumas situam-se dentro de um campo mais pragmático, trazendo a discussão com foco mais voltado para a realidade prática vivida nos contextos educacionais, conforme salientado na fala de B1, abaixo:

*B1: Eu acho que ele (aluno) tem **que conhecer as ferramentas**, então, uma das que eu acho imprescindível é toda a questão de montar, por exemplo, **de uma forma bem prática, um Power Point**, porque esse aluno de Pedagogia às vezes vai ser um diretor, um coordenador ou o próprio professor em sala de aula e os meninos estão com tela o tempo todo.*

Percebemos que a professora B1 considera indispensável que o aluno de Pedagogia tenha o conhecimento técnico de uma ferramenta específica, neste caso, um software de apresentação. Observa-se uma visão por uma perspectiva mais voltada para o mercado de trabalho, ou seja, para ela, é importante que o aluno seja capaz de manusear o editor de apresentações de maneira instrumental, a fim de que o mesmo seja capaz de desempenhar suas funções futuras.

Ao continuar a sua fala, a professora cita outras ferramentas tecnológicas que considera fundamental para a formação do futuro professor e indica que utiliza tais ferramentas em suas práticas educacionais também por outros motivos: para dinamizar as aulas e para suavizá-las, tendo em vista que a mesma trabalha com alunos trabalhadores, oriundos de classes sociais menos favorecidas. Conforme descrevemos abaixo:

*B1: Pode ser que daqui a pouco já esteja obsoleta, mas eu vejo hoje, com a tecnologia que é oferecida a nós, **é minimamente conhecer como se monta um Power Point, depois como ele***

(aluno) *opera com o e-mail, outra coisa que também acho importante é ele conhecer os mecanismos de busca de vídeos e músicas, isso é uma coisa também muito boa para eles porque aí você pode **dinamizar** colocando um videozinho, né? [...] São alunos de Pedagogia noturno, em geral, moradores da baixada. Trabalham de manhã e à tarde, chegam lá (na universidade), coitadinhos, muito cansados, então a gente **tem que dar uma aliviada, tem que dinamizar um pouco** e uma das formas de dinamizar, vejo eu que é pela imagem, joga lá uma a imagem, coloco música, dá aquele despertar.*

Diante de um panorama no qual o aluno precisa trabalhar durante todo o dia e estudar à noite na busca de um futuro melhor, o professor pode entender que o avanço das tecnologias se destaca no papel de um importante impulsionador de transformações na sociedade e, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, precisamos estar atentos às novas possibilidades e desafios que se apresentam, questionando as antigas e atuais práticas, buscando compreender os possíveis e reais benefícios, limites e até mesmo prejuízos que a introdução das tecnologias podem promover, evitando que as tecnologias sejam apenas uma válvula de escape ou um artifício para atrair a atenção do estudante cansado.

Neste sentido, Sancho (2006) alerta para que se evite uma visão prematura que crê na inclusão de artefatos tecnológicos às práticas educacionais apenas de maneira instrumental, como se esses fossem suficientes para dirimir as dificuldades da educação. De acordo com Sancho (2006), a inclusão das TIC aos contextos educacionais tem implicado em usos puramente mecânicos, definindo suas potencialidades de uso mais criativo. Moran (2010) corrobora com Sancho, ao afirmar que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.” (p. 63)

Podemos afirmar que o contato com a tecnologia, ainda que seja dentro dos ambientes de ensino, não é suficiente para garantir inovação ou criticidade na prática pedagógica. Por esse viés, Belloni (2009, p.13) indica que algumas práticas podem se reduzir apenas à “lógica instrumental”, ou seja, sem que haja uma formação voltada para a “leitura crítica das mídias”. Ainda de acordo com a autora supracitada, no ensino “com, para e através” das mídias faz-se necessário ultrapassar as “práticas meramente instrumentais, típicas do ‘tecnicismo’ reducionista ou de um ‘deslumbramento’ acrítico” (p.13).

Paulo Freire (2002) também afirma sua posição contra a formação puramente técnica, conforme vemos em sua afirmação, a seguir:

Nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (p. 16)

Assim sendo, de acordo com o exposto, introduzir as mídias e tecnologias dentro dos contextos educativos requer que se desenvolva um processo reflexivo que, além de se deter à utilização técnica, também reflita sobre processos pedagógicos e metodológicos. Tendo em vista uma prática contextualizada e crítica, é necessário que as tecnologias permeiem não apenas os conteúdos, mas também as estratégias e práticas de ensino, levando-se em consideração que o uso das tecnologias, apenas pelo uso, pode levar a um caminho de falsa presença.

2º grupo - As TIC como recurso facilitador na formação do futuro professor.

A respeito do que seria imprescindível à formação do aluno do curso de graduação em Pedagogia, além da visão tecnicista das TIC, já apresentada no tópico anterior, também surgiram outras opiniões voltadas para o viés da prática, porém, sob outro ponto de vista, conforme demonstram os recortes das falas apresentadas a seguir:

*A2: É ele (aluno) perceber isso **como mais um recurso**, um recurso que pode desenvolver umas estratégias bem interessantes. É alguma coisa que vai ajudar o aluno na aprendizagem, os alunos que tem uma dificuldade. Mas **não é um milagre, e sim um recurso.***

*B1: É o que a gente sempre comenta: a **tecnologia não é perfeita e nem sozinha**, ela é uma **ferramenta** para você poder operacionalizar para aquilo que você necessita.*

Apesar de também admitirem uma perspectiva técnica, tratando a tecnologia como uma ferramenta ou recurso facilitador, as entrevistadas A2 e B1 reconhecem que as tecnologias, por si só, não dão conta de garantir o ensino-aprendizagem dos alunos, antes disso, elas precisam ser mediadas por um professor.

Levando em consideração que as ações de uma instituição formal de ensino são orientadas por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), concordamos com Schnell (2009, p. 96) quando diz que:

Enquanto as Tecnologias forem vistas apenas como mais um recurso a ser utilizado em sala de aula, essa questão será sempre recorrente na escola. Faz-se necessária a discussão acerca de sua utilização no Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola. O que ocorre hoje, em muitos casos, é que essa discussão está à margem do PPP,

não aparece inserida no conjunto das outras atividades realizadas e, conseqüentemente, acaba não aparecendo também nas discussões.

A introdução das TIC nos PPP são medidas que, juntamente com a formação de professores, poderão ser a chave para abrir portas para usos efetivos das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que, conforme Nóvoa (1997, p. 9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

De acordo com Lara (2011), apesar de entender que a instituição de ensino formal não pode deixar as potencialidades da tecnologia de lado, a procura pela melhor forma de introduzi-las aos contextos educacionais ainda carecem de pesquisas que partam do âmbito pragmático.

O grande salto qualitativo da educação ocorrerá quando as tecnologias forem incorporadas como cultura e como prática social, e não como mero recurso instrumental que mantenha as mesmas práticas e mesmas metodologias consagradas pela escola tradicional. Isso requer não apenas as discussões sobre as possibilidades do emprego das TIC nas práticas pedagógicas, mas também o uso destas tecnologias nas práticas formativas (LARA, 2011, p.123)

Desta forma, para que as tecnologias sejam incorporadas não apenas como uma ferramenta ou um recurso técnico facilitador, é necessário que a formação inicial do professor seja um processo que permita desenvolver-se por meio de vivências, discussões e de experiências que sejam permeadas pela questão das TIC nos processos educacionais.

3º grupo - A visão crítica das TIC como fator fundamental para a formação do futuro professor

O terceiro grupo de opiniões que os professores formadores entrevistados possuem com relação ao que os mesmos julgam fundamental para a formação do aluno de Pedagogia compreende que, mais do que saber manipular tecnicamente os artefatos tecnológicos, a visão crítica das mídias e tecnologias seria o fator essencial para o desenvolvimento do futuro professor. Nesta subseção, analisamos as falas que representam essa visão a fim de entender melhor e mais profundamente o que, de fato, significaria para esses professores entrevistados, ter uma visão crítica acerca das TIC. A princípio, apresentamos e analisamos as falas das docentes A1 e A3:

A1: Tem professor que acha que a gente tem que ensinar técnica, hoje em dia não precisa, querida! Você foi lá mostrou três, quatro comandos, pronto! Você aprendeu rapidinho.

A3: O aluno tem um determinado conhecimento, mas algo básico: ligar, desligar, como abre e como fecha. Mas do uso técnico para um uso que você vai construir um conhecimento, eu acho que tem que ter a mediação do professor. Ele pode saber tecnicamente aquilo. Aí você pergunta: Bom! Com isso aqui como é que a gente vai fazer? Como é que a gente vai pegar isso aqui e construir um conteúdo com isso?"

De acordo com as duas falas supracitadas, tanto a professora A1, quanto a entrevistada A3 concordam que o aluno já chega à sala de aula com um conhecimento prévio acerca da técnica e, segundo elas, os alunos têm facilidade no manuseio dos artefatos tecnológicos. A docente A3 vai um pouco além e afirma que o conhecimento do aluno pararia por aí: no saber técnico. De acordo com A3, a mediação do professor é essencial para que este uso puramente instrumental do aluno possa vir a ser objeto de construção de conteúdo. Neste sentido, a fala de A3 concorda com o que afirma a autora Belloni (1998, s.p.), quando diz que:

Esse novo campo, necessariamente interdisciplinar, tem de considerar os dois principais componentes dessa nova pedagogia: a utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado. O professor duplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes à distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre esses meios e os alunos.

Como podemos perceber, diferente de antes, onde o professor era entendido como alguém que tinha a função de transmitir conhecimentos, hoje ele assume um novo papel: o de atuar como um mediador na construção do ensino-aprendizagem, no qual seus alunos são também agentes participativos.

Com relação à formação do futuro professor, B2 ressalta: “*é fundamental fazer com que ele possa perceber que esse recurso tecnológico não o tira da sala de aula enquanto profissional*”, ou seja, a tecnologia precisa antes de um professor que faça a sua mediação, pensando-a de maneira pedagógica, visando desenvolver uma postura crítica junto com seus alunos. Neste sentido, Belloni (2002b, p. 118) afirma que a inovação tecnológica “sem muita reflexão crítica e bem pouca criatividade” estaria formando “não o usuário competente e criativo, como seria desejável, mas o consumidor deslumbrado.” A afirmação de Belloni a respeito do “consumidor deslumbrado” que teria pouca reflexão crítica e criatividade, pode ser observado no relato a seguir:

*B2: Se você não apresentar essa utilização no **modelo curricular dele**, ele (aluno) não faz a **analogia ideal sobre o uso e a aplicação**, que são duas situações diferentes: 1) eu uso porque quero e porque compro e 2) como eu **aplico o conteúdo da disciplina através da tecnologia**? Ele (o aluno) não vê se você não ensinar isso para ele. Monique: Então, na sua opinião, são dois usos diferentes? B2: Sim. O uso pessoal é questão que ele isola da vida acadêmica dele. Você **tem que estimular ele a usar no momento acadêmico**.*

Logo, as professoras A3 e B2 afirmam que o aluno utiliza as tecnologias em seu cotidiano pessoal e sabem manipular tecnicamente as mesmas, porém, ainda demonstram insuficientes usos críticos em sua vida acadêmica. Sobre essa falta de reflexão, Marchessou (1997, p. 15) aponta que esse “excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, ‘anestesiaram’ a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social.”

Porém, não cabe aqui encarar as tecnologias como “vilão ou mocinho”, em vez disso, há que se pensar em novas estratégias de visem contribuir para o desenvolvimento de um aluno que seja capaz de equilibrar o uso das mídias e tecnologias de maneira consciente. Conforme afirma Belloni (1998, s.p.):

Sem dúvida, as tecnologias podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de gadgets concebidos para um mercado de massa planetário.

Logo, o resultado positivo ou negativo em decorrência do uso das tecnologias depende da forma como nos apropriamos dela. Assim, cabe ao professor orientar o aluno a fazer uso das TIC por um viés acadêmico, contribuindo para que este possa ser capaz de admitir um comportamento mais crítico em relação aos novos modos de enxergar, navegar, produzir e interagir com as tecnologias. Nesta perspectiva, Silva (2001, p. 9) aponta que “o professor não é um contador de histórias [...], ele constrói um conjunto de territórios a explorar, não uma rota. Mais do que “conselheiro” ou “facilitador”, ele converte-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências.”

A1: A gente tem que discutir do ponto de vista simbólico, porque a técnica é fácil de resolver com eles. O mais importante é eles discutirem, eles usarem qualquer recurso do livro didático ou o espaço da cibercultura criticamente, sabendo que eles não estão sendo

*manipulados. Porque se você ficar com a cara na televisão o tempo todo, você vai entender que a televisão está dizendo a verdade. Tem gente que reproduz o discurso da televisão. Eu acho que tem que ensinar isso, tem que debater... [...] Então eu preciso **ler criticamente**, a gente tem que discutir é isso com os estudantes entendeu? Essa questão simbólica do que significa **romper com o senso comum**, é isso que a gente precisa fazer.*

Diante do relato de A1 e considerando que a experiência com as novas tecnologias tem impactado não apenas em novos usos no cotidiano, mas também em novas formas de construção de conhecimento, entende-se a importância das mesmas serem problematizadas e repensadas no contexto do currículo escolar.

Assim, levando em conta que as transformações constantes nos modos de aprender e ensinar estão vinculados à concepção de formação, há que se discutir como elas estão sendo contempladas nos currículos, tanto de formação inicial, quanto de formação continuada dos docentes. Neste sentido, A3 afirma:

*A3: Eu acho que independe da tecnologia que ele (aluno) vai usar, se ele tiver criatividade, ele cria qualquer coisa a partir daquilo. Assim, **ir além da técnica**, ter essa perspectiva, que **a tecnologia não é só técnica para usar, é uma forma de construir conhecimento**.*

Deste modo, percebemos que grande parte dos professores entrevistados entende que o uso técnico da tecnologia não seria um fator determinante para a formação do aluno de Pedagogia, mas sim, sua apropriação de maneira crítica, reflexiva e consciente, com objetivos pedagógicos bem definidos e preestabelecidos que objetivam a construção do conhecimento juntamente com o aluno. De acordo com Belloni (1998, s.p.) a instituição formal de ensino:

terá que integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico, sem perder de vista os ideais humanistas da modernidade [...] mostrando-se capaz de colocar as tecnologias a serviço do sujeito da educação - o cidadão livre -, e não a educação a serviço das exigências técnicas do mercado de trabalho.

Tal questão demanda a reflexão do papel da instituição de ensino formal diante da conjuntura atual na qual a tecnologia não pode ser mais encarada apenas como um instrumento repetidor de uma educação com práticas arcaicas. Nesse contexto, surgem novos desafios aos professores. Atualmente, além de desempenharem suas funções, muitas vezes, com carga horária excessiva e carência de infraestrutura, têm de enfrentar as pressões resultantes de uma sociedade em transformação.

Desta forma, mais que um transmissor de conhecimentos, ou um conhecedor das técnicas de manuseio de artefatos tecnológicos, cabe ao professor de hoje atuar como um

mediador participativo, estabelecendo meios pelos quais os alunos possam desenvolver a reflexão e a crítica consciente das informações consumidas dentro e fora dos ambientes educacionais.

Articulando a literatura aos relatos apresentados, podemos concluir que grande parte das entrevistadas possui uma visão crítica quanto ao uso das mídias e tecnologias, distanciando-se, quase sempre, da visão instrumental ou tecnicista das TIC (BELLONI, 2009) e apresentando seu foco no trabalho pedagógico, independente dos artefatos tecnológicos adotados. Para as respondentes, a tecnologia é um meio utilizado para atingir um objetivo pedagógico. Além disso, também podemos observar uma preocupação em preparar os alunos do curso de Pedagogia a fim de que os mesmos estejam aptos para atuarem diante dos possíveis desafios que poderão enfrentar em virtude dos avanços tecnológicos.

d) Articulação com outras disciplinas

No tocante à importância de uma disciplina relacionada às TIC para a formação do futuro professor, encontramos opiniões divergentes: algumas entrevistadas julgam fundamental ter uma disciplina relacionada com as mídias e TIC e outras não vêem relevância de se ter tal disciplina nos dias atuais. Entretanto, todas concordam que o estudo das mesmas deveria permear por todo o currículo e não apenas ser oferecido em uma disciplina isolada, no final do curso. Dentre as entrevistadas que consideram importante tal disciplina para a formação do aluno de Pedagogia, podemos destacar as falas de B1 e A3, a saber:

*B1: Eu considero importante, mas **não isoladamente** e sim, trabalhando sempre **articulada com as outras disciplinas**, que é o que a gente sempre comenta: **a tecnologia não é perfeita e nem sozinha.***

*A3: Eu acho que deveria ter uma **relação de outras disciplinas com a tecnologia**. Outras disciplinas que também **fizessem ponte com a tecnologia**. Aqui a gente tem alguns professores que fazem essa ponte, a professora de psicologia gosta muito de trabalhar com filme e ela propõe que os alunos filmem algumas coisas.*

Os relatos das professoras B1 e A3 expõem que o currículo disciplinarmente linear tem sido tradicionalmente adotado para integrar as TIC ao curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, traz à tona possíveis fragilidades desse currículo, pautado em disciplinas isoladas que não dialogam entre si: a falta de interdisciplinaridade, a fragmentação de conhecimentos e a

dicotomia em parte teórica e parte prática. Tais fragilidades podem vir a contribuir para uma formação insuficiente e acrítica. Diante desse cenário cabe nos questionarmos se seria possível conceber o trabalho pedagógico com as TIC dentro do modelo tradicional de currículo ou se não seria este o momento de repensarmos o modelo tradicional de organização curricular. Conforme Gonnet (2004, p.88):

É possível trabalhar eficazmente sobre as mídias em aula, de modo tradicional? Ou, se preferirmos, não há um contra-senso – ao assimilarmos as mídias a uma disciplina clássica não estaremos nos privando justamente daquilo que as mídias podem trazer de verdadeiramente revolucionário para a escola?

Diferentemente das opiniões já mencionadas de B1 e A3, a entrevistada A1 é contra o oferecimento de disciplinas isoladas relativas às mídias e TIC no curso de Pedagogia, entretanto, as professoras concordam com a perspectiva de que as mídias e TIC não deveriam ser ministradas por meio de disciplinas separadas, e sim, disseminadas por todo o curso, conforme podemos observar abaixo:

*A1: Eu acho que **não deveria ter** querida, minha opinião é que a informática está **disseminada em todas as disciplinas**. Não tinha que ter uma informática separada das demais. Todo mundo tinha que saber... não é lidar, tinha saber criticar aquilo! [...] No meu tempo acho que sim, porque a menina não sabia nem acessar e-mail, entende? Mas agora, por exemplo, o professor que dá imagem, pode discutir, por exemplo, as políticas de informática, as mídias digitais... [...] agora, eu acho que tem todo mundo tem que discutir.*

Apesar da professora A1 ministrar disciplina relacionada com as mídias e tecnologias em um curso de graduação em Pedagogia do Rio de Janeiro, a mesma se mostra contra. Segundo ela, não caberia mais, nos dias atuais, uma disciplina separada. “*Não precisa! [...] tem que passar no curso todo. Vai acabar. Seguramente, daqui a uns cinco anos acaba essa disciplina.*” (A1)

As falas da entrevistada A1 nos remetem às afirmações de Pretto (2002, p.124) “As escolas passam a ser equipadas com as novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância não muda, permanecendo o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada”.

B1, A3 e A1, embora tenham opiniões diversas, tem em comum o sentimento de que as mídias e tecnologias precisam estar inseridas na formação do futuro professor, porém, não de maneira isolada em uma única disciplina, mas, perpassando por toda a sua trajetória acadêmica. Tal visão nos leva à perspectiva transversal, que expande os conteúdos e práticas

de educação para as mídias no interior de outras disciplinas. É defendida por diversos autores como Gonnet (2004), Rivoltella (2007, 2012) e Fantin e Rivoltella (2012).

No âmbito dessa perspectiva, preparar os futuros docentes para a apropriação pedagógica das TIC não seria papel de apenas um professor específico ou de uma disciplina, mas sim, de todos os docentes vinculados ao curso. Assim, outros professores formadores seriam também preparados para fazer uso das TIC de maneira crítica junto aos seus alunos, problematizando e se apropriando delas por toda a formação dos futuros professores e não apenas em uma disciplina.

Belloni (2005, p.9) também defende “a integração das TIC aos processos educacionais, como eixo pedagógico central”, desde que sejam consideradas suas duas dimensões indissociáveis:

Ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão de ensino. Objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de uma ‘tema transversal’ de grande potencial aglutinador e mobilizador. (BELLONI, 2005, p. 9)

Por outro lado, por se tratar de uma perspectiva transdisciplinar que foge dos padrões tradicionais de organização de currículo, novos desafios se apresentam suscitando novos esforços dos professores ou corre-se o risco de descontinuidade nos trabalhos, conforme adverte Rivoltella (2005, p.78):

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

Sendo assim, o desafio seria como operacionalizar a perspectiva de currículo transversal dentro da conjuntura de organização educacional atual. Tendo em vista evitar que um professor deixe de trabalhar determinado conteúdo sem ter o acompanhamento claro do que o outro professor realmente trabalhou.

Os apontamentos inferidos a partir dos relatos são, antes mais nada, reflexões para continuar o debate acerca das questões que envolvem as TIC na formação docente, entendendo que elas têm sido introduzidas nos currículos universitários sem que haja a devida reflexão sobre o arranjo curricular e pedagógico, que resulta na reprodução de antigas práticas de ensino-aprendizagem a partir das novas tecnologias.

Neste contexto, cabe ressaltar que independente das possibilidades de inclusões curriculares na formação do professor é relevante que, tanto sua forma, quanto seu conteúdo articulem de maneira significativa as dimensões teórico e prática dentro da proposta de ensino-aprendizagem.

Assim, tal perspectiva englobaria tanto o campo teórico quanto as atividades pragmáticas, como por exemplo: oficina de produção e análise midiática, navegação e pesquisa segura, busca e seleção de fontes e informações confiáveis na rede, expressão em diferentes linguagens e tecnologias, compartilhamento de conhecimentos críticos e colaborativos em rede e outros saberes que podem ser trabalhados no currículo transversal de formação de professores, visando a busca de estratégias integradoras e interdisciplinares e não somente integrar diferentes disciplinas, mas desenvolver atividades integradas entre os diferentes cursos de formação de professores que resultem em práticas integradas, crítico-reflexivas e inovadoras.

5.5 A mídia-educação sob a perspectiva dos professores formadores

Esta seção tem por objetivo compreender o que as professoras formadoras investigadas pensam acerca da mídia-educação numa visão geral, o que pensam levando em consideração suas próprias práticas e o contexto no qual estão inseridas, bem como o que pensam também sobre a importância das práticas mídia-educativas na formação de seus alunos, futuros profissionais da educação. Buscamos compreender e analisar suas opiniões, fazendo inferências a partir da relação de seus relatos com o que diz a literatura da área, na tentativa de contribuir para reflexões futuras. Segundo A2, mídia-educação seria:

*A2: Um termo inventado para retratar essa simbiose de você **educar usando o máximo de mídias possíveis**, não se prendendo ao texto, mas sabendo que você tem texto, tem vídeos, tem áudio, tem DVD... e também no sentido do que você **produz para a educação**. O próprio material educativo extrapolou. Enfim, eu acho que esse termo serve para mostrar esses dois vieses: da **educação em diferentes mídias** e do **uso das mídias na educação**, basicamente isso.*

A fala de A2 concorda com o pensamento de Belloni (2009), que entende a mídia-educação integrada a partir de duas dimensões inseparáveis: “objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (p. 1084). A autora continua dizendo que apenas dessa forma, a instituição formal de

ensino poderá formar para a apropriação crítica e criativa das mídias, “o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade” (BELLONI, 2009, p. 1084). A dimensão criativa, relatada por Belloni (2009) também aparece no relato da professora A3, conforme apresentado abaixo:

*A3: A discussão é de você ter todos esses elementos: **pensar com a mídia**, você ter a mídia como **espaço de criação, reflexão, cultura**. É tanto a mídia para ter acesso à **informação**, quanto você fazer uma **reflexão sobre o que você está acessando** e você também fazer uma **criação**. Você também poder criar com aquela informação que teve acesso, criar novas coisas...*

Como vimos, a professora entrevistada A3, cita a mídia-educação também como espaço de reflexão e criação, o que concorda com a perspectiva de David Buckingham (2006), em sua reflexão sobre os aspectos crítico, instrumental e produtivo que envolvem as atividades com a mídia-educação, de acordo com o pesquisador britânico, as dimensões crítica e criativa estão intimamente integradas.

A mídia-educação possui diversas abordagens, conforme assinala Fantin (2012, p. 438) sobre sua presença “entendida como a possibilidade de educar para/sobre/com e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva”.

Belloni (2005), por sua vez, também aborda a mídia-educação sob diferentes pontos de vista, segundo ela, uma educação com as mídias faz referência ao seu uso como suporte para a didática em sala de aula, já a educação para as mídias, consiste na busca por se trabalhar a leitura crítica e reflexiva, não apenas da mídia presente nos espaços educacionais, mas também das que estão presentes na sociedade. Tais aspectos puderam ser vistos também na fala da entrevistada B3, a saber:

*B3: Mídia-educação é a **educação através das mídias** e a educação de **consciência dessas mídias** tanto do **fazer pedagógico** da mídia em educação como também **um olhar diferente do currículo e como aplicá-las na educação**.*

Como podemos perceber, a professora B3 entende a mídia-educação por uma perspectiva crítico-reflexiva, voltada para a aplicação na educação por um viés pedagógico, o que demonstra sua visão para além do suporte técnico. Neste sentido, o relato de B3 está inserido dentro da perspectiva de Belloni (2011, p.8): “Não se trata apenas de instrumentalizar o professor para usar TIC, mas de prepará-lo para formar cidadãos capazes de serem usuários

competentes, críticos, criativos e participativos, a começar pelo próprio professor.” Essa visão crítica das mídias também pode ser observada na fala da professora A1, abaixo:

A1: Acho que a educação tem que discutir os valores simbólicos da mídia. A gente tem que discutir a evolução da mídia e todas as questões... Evolução técnica, o que significa culturalmente gente ter mídia hoje, ter convergências das mídias, o que significa isso? É muito importante! Todo professor pode discutir isso, [...], acho importante a gente discutir a linguagem! Se eu não discutir as linguagens dessas mídias eu não consigo ser crítico, [...] porque na realidade, apesar da gente ter muita liberdade de escolha, é uma pseudo-liberdade. Porque a mídia controla tudo, querida! Eu acho essas mídias muito poderosas, por isso nós temos que discutir os aspectos ideológicos envolvidos na mídia. Educação tem que fazer papel da educação! Todo professor de turma de qualquer área, seja de qualquer lugar tem que discutir isso! As questões ideológicas que estão envolvidas nesse tipo de questão. Seja engenharia, seja o direito, seja a Pedagogia, seja quem for. A educação mais do que ninguém. Porque esses meninos vão trabalhar com jovens, com educação infantil e vão fazer, literalmente, a cabeça das crianças.

Conforme vimos na fala apresentada acima, a professora A1 traz à tona a importância de se discutir a mídia e sua linguagem para que se possa desenvolver o pensamento crítico, considerando que toda mídia possui uma ideologia por trás que precisa ser compreendida e discutida, de maneira a evitar uma possível manipulação. A respeito dessa questão, Santaella (1996, p. 330-331) defende:

Toda linguagem é ideológica porque, ao refletir a realidade, ela necessariamente a refrata. Há sempre, queira-se ou não, uma transfiguração, uma obliquidade da linguagem em relação àquilo a que ela se refere. Por sua própria natureza, de mediadora entre nós e o mundo, a linguagem apresenta sempre, inelutavelmente, um descompasso em relação à realidade. Ela não é, nem pode ser a realidade. A essa diferença substantiva entre a linguagem e o real acrescentam-se as diferenças adjetivas, quer dizer, as variações próprias às posições históricas e sociais dos agentes que a produzem e consomem.

Desta forma, tanto a professora entrevistada A1, quanto a autora Santaella (1996), sugerem que toda mídia possui uma linguagem e que toda linguagem carrega uma carga ideológica, sendo fundamental refletir sobre que maneiras as mídias estão sendo utilizadas em sala de aula, seja por meio de seus veículos originais ou em suas versões para instituição de ensino formal.

B1: (mídia-educação) é usar as mídias dentro dos processos educativos [...] eu estou pensando a mídia como veículo de informação, e que essa informação é transformada em conhecimento dentro do processo educativo com a mediação do professor.

Podemos perceber que hoje, a instituição de ensino e, conseqüentemente, o professor formador, precisa adotar uma visão mais ampliada de formação, buscando não mais

“transmitir” os conteúdos obrigatórios de currículos engessados, mas, acima de tudo, ajudar a formar cidadãos para a vida real: indivíduos críticos e conscientes, capazes de reconhecer os posicionamentos ideológicos das mídias e de expressar suas próprias opiniões. Neste sentido, Baccega (2003, p. 81) afirma:

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do *status quo* ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, para isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes.

Podemos fazer uma relação, articulando a fala de Baccega (2003) com o que diz Fantin (2011), tendo em vista que as duas autoras concordam que as mediações pedagógicas precisam preparar o aluno para um pensamento menos passivo das mídias, de maneira que auxilie “na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica.” (FANTIN, 2011, p. 28)

*B2: Depende do que se entende pelo conceito de mídia. Mídia-educação, na realidade, é todo e qualquer elemento que vai nos ajudar a compor esse conceito. Então estar na mídia, fazer parte da mídia, usar conteúdos midiáticos, usar recursos midiáticos... depende do que você precisa que esse aluno tenha. O que a gente observa é que esse **não é mais o futuro, ele já é o presente na sala de aula**. A gente não está falando de uma questão futura, já estamos falando de algo que já acontece. O que a gente precisa hoje é **desmistificar que a sala de aula do futuro é a sala de aula tecnológica**, essa não é mais a sala de aula tecnológica porque **o aluno atual já vive nesse momento interativo**. Depois que você teve o smartphone, que é a maior conversão de mídias que você possa imaginar, você não tem mais o futuro, você já vive o futuro, ele já se tornou o presente.*

Assim, formar alunos de Pedagogia para a leitura crítica das mídias é uma necessidade urgente, não mais do futuro, mas do presente, que envolve construir conhecimento juntamente com esse aluno, a fim de que os conteúdos midiáticos sejam interpretados de maneira adequada.

Capacitar o estudante para ir além das aparências, discutir a responsabilidade social, os conflitos de interesse, as questões éticas, as contradições, compreender as edições propositais, as ideologias e relações de poder por trás dos discursos, ler nas entrelinhas, enfim, perceber o

que está implícito nos discursos midiáticos é importante, mas não é tarefa fácil, conforme Belloni (2005, p.27) embora traga amplas possibilidades, também “acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua ‘domesticação’ para utilização pedagógica.”

Tendo em vista que a linguagem empregada pela mídia possibilita diferentes interpretações, podemos dizer que sua leitura, feita por meio de um viés pedagógico, não pode se limitar à leitura das letras, pura e simplesmente, mas deve ser feita numa perspectiva mais ampla: por meio de uma leitura de mundo, captando o que há intrínseco, articulando os fatos aos contextos no qual estão inseridos, sem ingenuidade, reconhecendo que a linguagem carrega ideologias.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se que estamos diante de uma sociedade em constantes transformações, tendo em vista a velocidade das inovações contemporâneas e as novas apropriações das TIC pelos indivíduos nos âmbitos pessoal e social e, também, a partir dos relatos dos professores formadores, podemos considerar que a capacitação para o uso das mídias e TIC nos processos educacionais não podem ser apenas o resultado de simples manipulações técnicas instrumentais, mas uma profunda integração entre procedimentos e dimensões cognitiva. Desta forma, o contexto atual exige competências que envolvem a prática juntamente com o pensamento crítico.

Assim sendo, consideramos fundamental o investimento e a ampliação de políticas públicas na formação inicial do professor que visem uma postura crítica face aos recursos tecnológicos, com o objetivo de que a formação continuada não seja um “tapa buraco”, mas que possa cumprir seu papel de aprofundamento e avanço na formação profissional. Porém, tendo em vista as lacunas atuais, acreditamos ser imprescindível, ainda que em caráter provisório, a oferta de formações continuadas que permitam a discussão teórica e prática da inclusão das TIC dentro dos ambientes formais de ensino, levando em consideração os contextos no qual estão inseridos, visando manter sua pertinência e significado como instrumento de ensino-aprendizagem.

Os relatos dos professores formadores apontam para a fragilidade de se adotar um currículo organizado por disciplinas para integrar a temática das TIC. A estrutura curricular linear, atualmente adotada pelos cursos, fragmenta o conhecimento em disciplinas que não se comunicam entre si, impede ou limita o surgimento de práticas produtivas e integradoras com o uso das TIC, tendo em vista que tal forma de organização curricular torna quase inexistente os espaços colaborativos entre os professores. Tal lacuna pode ser minimizada com a implementação de uma proposta em que o estudo e a apropriação das mídias e TIC atravesse todo o currículo e seja encarado pedagogicamente por todas as disciplinas que constituem o curso de graduação.

Dentre as dificuldades para a apropriação das TIC na formação dos futuros professores, emergem a carência de investimentos na infraestrutura das instituições, a falta de

apoio na manutenção dos equipamentos, o excesso de carga horária de trabalho dos professores formadores, a falta de tempo para preparação das aulas, a carência de ética por parte dos alunos e a insuficiência de formação e atualização adequada dos formadores de professores. Essas dificuldades tendem a desestimular a realização de práticas educativas que envolvam as TIC, pois requer grande esforço dos professores que acabam por planejar e desenvolver as aulas sem considerar a introdução das mesmas ou ainda, as utilizando apenas como forma de reprodução de métodos tradicionais de ensino.

Por outro lado, observamos que existem docentes que buscam driblar os problemas e propor práticas inovadoras com as tecnologias. Com a falta de infraestrutura, o professor se vê em situações de improvisação em que são exigidos três vezes: além de saber utilizar as tecnologias e empregá-las pedagogicamente em sala de aula, precisam driblar as dificuldades de uma infraestrutura escassa. Para tanto, os professores acabam buscando alternativas, seja substituindo os equipamentos necessários por outros mais simples que não necessitam de acesso à internet, que nem sempre são adequados; seja recorrendo aos equipamentos pessoais comprados com recursos próprios, ou ainda, contando com o apoio dos seus próprios alunos.

Os relatos evidenciam diferentes soluções individuais encontradas pelos professores para superar os problemas de infraestrutura das universidades. Essa situação de improviso demonstra a iniciativa e pró-atividade dos professores na tentativa de amenizar tais dificuldades para conseguir desenvolver trabalhos que vão além da perspectiva técnica com as TIC na formação dos futuros professores, mas, por outro lado, também aponta a inércia da administração universitária em atender as demandas relativas à infraestrutura, principalmente a disponibilidade de tecnologias e equipamentos necessários ao ensino, transferindo essa responsabilidade para o âmbito individual.

A administração das universidades precisa compreender que a carência de infraestrutura para o uso das TIC não se finda com a aquisição de equipamentos tecnológicos, esse é apenas o início. Além disso, é indispensável oferecer espaços adequados para a instalação e utilização desses equipamentos, recursos em quantidade suficiente para atender a demanda e garantir a manutenção dos equipamentos, bem como fornecer sua atualização de tempos em tempos.

Para que as práticas criativas e reflexivas no contexto das TIC sejam viáveis é necessário transformar os espaços de aprendizagem, com investimento em condições apropriadas de infraestrutura que permitam que as TIC sejam utilizadas como meios

significativos de ensino-aprendizagem, de modo que os professores não precisem dividir sua atenção e esforço na montagem ou manutenção dos equipamentos e possam se preocupar exclusivamente com as questões pedagógicas.

Outra questão levantada está relacionada com a pouca atenção à questão pedagógica das TIC por parte das políticas institucionais: a prioridade é dada à inovação tecnológica em detrimento do aspecto didático. Neste sentido, é necessário compreender que a integração dessas tecnologias não se dá apenas com transformações nas estruturas e em inovações tecnológicas, mas principalmente curriculares e pedagógicas, além da necessidade de investimentos na formação dos professores formadores. É importante que se torne viável o desenvolvimento de práticas significativas de ensino-aprendizagem com as TIC.

Assim, as análises e reflexões sugerem que a formação inicial do professor precisa ser significativa e sua prática contextualizada, não sendo suficiente dotá-los de conhecimento e habilidades. É necessário ir mais além, é preciso retransformar as práticas tradicionais do cotidiano de maneira que, tanto professores quanto alunos, sejam sujeitos ativos do ensino e aprendizado. Rompendo com o pressuposto de que o professor é o único detentor do conhecimento e que o aluno é uma *tábula rasa*.

Por fim, esperamos que esta dissertação possa ser um ponto de partida para projetos futuros que visem ampliar e/ou expandir este estudo, atingindo outros sujeitos em outros espaços-tempo. Apesar de não esgotar o assunto, acreditamos que este estudo possa fornecer subsídios para ampliar os esforços empreendidos por outros pesquisadores envolvidos na investigação da relação entre mídias, TIC e a Educação. Esperamos ainda, contribuir para que professores formadores e futuros professores do curso de Pedagogia sejam capazes de discernir e desenvolver práticas educativas sem a distinção entre o conhecimento da tecnologia e os conhecimentos específicos do curso, de maneira que os futuros professores, hoje em formação, se sintam prontos para encarar de modo crítico os desafios que permeiam a Educação no cenário atual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. H. **Educom.rádio**: uma política pública em Educomunicação. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, R. S. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, L. P. (org.) **Vivências com aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.
- ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Org.) **Desafios da formação de professores para o século XXI**. São Cristóvão: CESAD, 2008.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 31, 2006.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 29(2), p. 271-286, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>>. Acesso em novembro de 2014.
- BELETTE, L. M.; GIACOMELLI, M. E. **A Afetividade e a Educomunicação na atuação Psicopedagógica Institucional**. Disponível em:<<http://200.18.252.57/services/monografias/Mariana%20E.Giacomelli-Lara%20C>> Acesso em: 17 nov. 2015
- BELLONI, M. L. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 23-39, 1995.
- _____. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? . **Educ. Soc.** [online], vol.19, n.65, 1998.
- _____. “Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática”. In: BELLONI, M. L. (Org.) A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-45.
- _____. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril, 2002b.
- _____. **O Que é Mídia-Educação**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2005.
- _____. **O Que é Mídia-Educação**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BETTI, M. (org). **Educação Física e Mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parecer n.º CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em novembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 28 nov. 2014.

BUCKINGHAN, D. . **Media education: Literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.

CALVANI, A. et al. Models and instruments for assessing digital competence at school. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 4, n. 3, p. 183-193, sep. 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**, volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.

COSTA, E. S. **Mídias no curso de Pedagogia: a apropriação instrumental e a leitura crítica no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá– Rio de Janeiro, 2012.

DA SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 1999.

DEMO, P. **Questões Para a Teleducação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. Mídia-educação em debate. **Revista Pontocom**. Disponível em: <www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate-4>. Acesso em: 13 out 2015.

_____. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>> Acesso em 28 nov. 2014.

- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs.), **Escola e cultura digital**. Campinas: Papirus, 2012. P. 309-46
- _____. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação**. Editora Papirus, 2012.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1974.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, v.23, agosto, 2002.
- FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição**- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.
- KEARSLEY, G. **Teaching excellence: the foundation for technology effectiveness**, 1996.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KIDS Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. 1,8 Mb; PDF.
- LARA, R. C.. **Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- LEMOS, A; LEVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 1.ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MARCHESSOU, F. Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância. **Revista Tecnologia Educacional** – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997 – p. 6 a 15.

- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTIN, A. Literacies for the digital age: preview of part I. In: MARTIN, A.; MADIGAN, D. (Ed.). **Digital literacies for learning**. London: Facet, 2006.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas Tecnologias na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.
- MORAN, J. M. **Leitura crítica dos meios**. São Paulo: Pancast, 1993.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica?** 17ª ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote: 1997
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- OLIVEIRA, L. M. Mídias na educação. Fortalecimento de identidades e de direitos In: SANTIAGO, I. E. (Ed.). **Agentes e vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Suécia: Nordicom, University of Gothenburg, 2014. 292 p.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). **International Conference Educating for the Media and Digital Age**.Vienna, 1999.
- PEREIRA, M. G.; SILVA, B. D. A tecnologia vista pelos jovens e famílias e sua integração no currículo. In **Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, 4, Florianópolis, Brasil, 2008 – “Currículo, teorias, métodos :actas” [CD-ROM]. [Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008].
- PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- _____. **A Prática Reflexiva no Ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.
- PINTO, M. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. In **Comunicar**, nº 25,p.259-264, 2005.
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <http://www.marcprensky.com/?page_id=10>. Acesso em Fevereiro 2016.
- PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**. Campinas: Papirus. 1996
- PONTE, J. P.. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), **A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico** (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora, 2002.

RIVOLTELLA, P. C.. **Media Education: modelli, esperienze, profilodisciplinare**. Roma: Carocci, 2002.

_____. **Media education: fundamentididattici e prospettivediricerca**. Brescia: La Scuola, 2005.

_____. **Media Education: fralatradsizione e la sfidadelnuovo**. In Scuola e Didattica. Insetto n.15. Brescia: La Scuola, 2007.

_____. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In FANTIN, M; GIRARDELLO, G. (Orgs). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. In: **Revista Comunicar**, n. 25, Huelva, 2005. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15825168.pdf>. Acesso em 13 outubro 2015.

_____. FANTIN, Monica. **Seminário Especial Métodos e técnicas da pesquisa educativa em ambiente digital**. Centro de Ciências da Educação, UFSC, set. 2010.

RUIZ, E. E. S. **Cultura Política y Medios de Difusión Educación Informal y Socialización. Comunicación y Sociedad**. Guadalajara. n. 21, p. 97-137, may-ago. 1992.

SANCHO, J.M. Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 15-41.

SANTIAGO, I. E. (Ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Suécia: Nordicom, UniversityofGothenburg, 2014.

SCHRAIBER, LB. A pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública** 29(1):63-74. 1995.

SCHNELL , R. F. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado de Santa Catarina**. 2009. 103 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro, 2001. **Anais...** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro, 2001. Disponível em www.unesp.br/proex/opiniao/np8silva3.pdf. Acesso em 13 outubro 2015.

SILVA, P. M. **Planejamento e Práticas da Gestão Escolar**. 2009.

SOARES, I. O. Comunicação - Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, DF, ano 1, n.2, jan./mar., 1999, p.5-75.

_____. Metodologia da educação para a comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A.(Org) **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002, p.112-132

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2008.

TOMÉ, V. Educação para os média: é urgente formar professores. PEREIRA, Sara (Org.) **Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"**. 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores – diretrizes de implementação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2009. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

_____. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Brasília: UNESCO, CRUB, 1999.

_____. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFMT, 2012. 194 p. Disponível em: <<http://culturadigital.br/classind/files/2013/10/Curriculo-Ed-M%C3%ADdia.pdf>>

_____. **Alfabetização mediática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: UNESCO; UFMT, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna, 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A.T. (Orgs.). Itinerários de Pesquisa. **Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-308

ZANCHETTA Jr, J. Educação para a Mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educação e Sociedade**, 30 (p.1103-1122), 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1

Modelo de e-mail com breve questionário

Prezado (a) professor (a) XXXXXXXX (nome do prof),

Meu nome é Monique Araujo, sou aluna de mestrado do programa de pós-graduação em Educação (linha de pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais) pela UNESA, orientada pela Prof. Dra. Stella Pedrosa.

Estou desenvolvendo uma pesquisa acerca das tecnologias no curso de graduação em Pedagogia e gostaria muito de contar com sua contribuição. Para desenvolver minha dissertação precisarei fazer uma breve entrevista com alguns professores que atuam nesse curso.

As perguntas abaixo têm como objetivo um levantamento inicial de seu perfil. Para suas respostas utilize o número de linhas que considerar necessário. Todas as informações utilizadas terão resguardadas as identidades dos respondentes. Em nenhum momento seu nome será citado sem sua autorização.

Sua contribuição é fundamental para minha pesquisa.

Muito obrigada.

- 1) Você atua como professor em um curso de Pedagogia? Caso positivo, há quanto tempo?
- 2) Se atua em um curso de Pedagogia, você ministra alguma disciplina na área de mídias e/ou tecnologias? Caso positivo, qual o nome da disciplina (ou disciplinas)?
- 3) A(s) disciplina é (são) obrigatória(s) ou eletiva(s)?

Desde já agradeço.

Atenciosamente,
Monique Araujo
moniquesaraujo.msa@gmail.com
Tel: (21) XXXX-XXXX²⁰

²⁰ Omitido aqui propositalmente.

Apêndice 2

Roteiro de entrevista

- 1) Pedir autorização para gravar a entrevista. Solicitar que assine o termo de consentimento.
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Como você iniciou na área de tecnologias? Há quanto tempo você dá aulas e há quanto tempo usa as TIC em suas aulas?
- 4) Qual o principal objetivo da sua disciplina?
- 5) Qual o conteúdo (ou o principal conteúdo) / temáticas ministradas na disciplina?
- 6) As aulas são ministradas em salas de aula usuais ou especialmente preparadas como “laboratórios”? Como essas aulas são ministradas? Quais tecnologias são utilizadas? Enfim, descreva uma de suas aulas.
- 7) Você tem fácil acesso às tecnologias em sua instituição? O que você tem disponível? Quais os limites ou problemas enfrentados?
- 8) Como você considera a utilização de tecnologias de informação e comunicação pelos professores em suas práticas de ensino?
- 9) Na sua opinião, quais competências/habilidades um professor deve ter para ministrar disciplinas relacionadas ao uso das TIC na educação?
- 10) Na sua opinião, em geral, quais as principais dificuldades encontradas pelo professor que ministra disciplinas relacionadas ao uso das TIC na educação?
- 11) No que se refere ao uso das TIC, o que é fundamental para a formação do futuro professor, no caso, do estudante de Pedagogia?
- 12) O que você entende por mídia-educação?
- 13) Qual a importância de uma disciplina relacionada com as TIC para a formação do futuro professor (estudante)?

Apêndice 3
Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBRIGATÓRIO PARA
PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:.....

Sexo: Masculino () Feminino () Data Nascimento:/...../.....

Endereço:.....

.....Bairro:.....

Cidade:.....

Telefone: (....).....

Email:.....

Título do Protocolo de Pesquisa: MÍDIA-EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Subárea de Investigação: Educação Pesquisador responsável: Monique da Silva de Araujo, Mestrado na Universidade Estácio de Sá/UNESA/RJ, localizada na Avenida Presidente Vargas, 642, Centro, Telefone: 3221-6135.

Avaliação do risco da pesquisa:

(X) Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Objetivos e Justificativa: A pesquisa tem como objetivo investigar, a partir dos relatos docentes, como são desenvolvidas as disciplinas relacionadas ao uso de mídias e TIC no currículo dos cursos de Pedagogia. O desafio de se levantar e mapear os dados de cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro se justifica pela possibilidade de servir de auxílio para compreensão do que vem sendo desenvolvido pelos docentes, tanto em conteúdos quanto em suas práticas de ensino com as mídias digitais.

Procedimentos: A análise dos dados acontecerá por meio de uma pesquisa com características multimetodológicas, utilizando procedimentos e instrumentos de coletas de dados como: observação, entrevista semi-estruturada e análise de documentos.

Riscos e inconveniências: Possibilidade, ainda que remota, do entrevistado afirmar que a pesquisa causou algum constrangimento ao mesmo.

Potenciais benefícios: A ausência de outros estudos que aprofundem o tema indica uma carência e a necessidade de se ampliar as pesquisas em torno da presença de disciplinas relacionadas ao uso de mídias e TIC na formação de professores. É relevante apontar que não basta e também não se trata meramente de constatar se o ensino de mídias e TIC está presente ou não no curso superior. Assim sendo, a pesquisa a ser realizada justifica-se pela necessidade de se oferecer um panorama de informações que apresentem os limites e possibilidades do ensino de mídias e TIC em cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro, o que, por sua vez, pode posteriormente, apresentar subsídios para que outros, tanto no âmbito acadêmico quanto social, possam pensar e implementar ações e projetos que tenham como mote a relação entre educação, mídias e tecnologia.

Informações Adicionais: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep.unesa@estacio.br ou pelo telefone (21) 2206-9726. O CEP-UNESA atende em seus horários de plantão, terças e quintas de 9:00 às 17:00, na Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “MÍDIAS E TECNOLOGIAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: RELATOS DE PROFESSORES FORMADORES”. Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, / /

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa