

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CLÉSIA MARIA HORA SANTANA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**

Maceió – AL
2011

CLÉSIA MARIA HORA SANTANA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**

Pesquisa apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa: Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleide Jane de Sá
Araújo Costa

Maceió – AL
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S232f Santana, Clésia Maria Hora.
Formação continuada em mídias na educação: um estudo sobre as contribuições do programa na perspectiva dos egressos / Clésia Maria Hora Santana. – 2011.
158 f.

Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 137-145.
Apêndices: f. 146-158.

1. Mídias na educação. 2. Formação continuada de professores. 3. Prática pedagógica. I. Título.

CDU: 371.018.43



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CLÉSIA MARIA HORA SANTANA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA
DOS EGRESSOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Orientadora - UFAL

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado
UFAL

Prof.^a Dr.^a Deise Juliana Francisco
UFAL

Prof. Dr. Glaucio José Couri Machado
UFS

DEDICO

Aos meus pais Maria e Miguel (in memoriam) pelo exemplo e por ensinar-me que a vida é uma conquista diária; que o estudo é o caminho mais digno para atingir as nossas metas e que conjugar fé, integridade e lealdade ajudam a enfrentar, com dignidade, as adversidades da vida.

A Carla e William, minhas maiores alegrias. Com a esperança de que um dia compreendam a alegria das pequenas vitórias e me perdoem as grandes ausências.

A minha mãe Deilda, exemplo de força, retidão e caráter, cuja fé e esperança me impulsionam a buscar sempre o melhor de mim mesma.

AGRADEÇO

A Deus, que me permitiu viver esse sonho e me deu forças para acreditar que seria possível. Pela graça de estar viva e pela energia para vivê-la, acreditando nos meus ideais. Por me fazer perceber que “Tudo tem o tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou” (Eclesiastes, cap. 3, v.1,2).

À minha orientadora, prof. ^a Cleide Jane de Sá A. Costa, que eu aprendi a admirar, pelo comprometimento, paciência e carinho com que me orientou ao longo desse estudo. A sua calma e a sua confiança me faziam desejar querer me superar e dar o meu melhor para atender aos seus critérios e aprender cada vez mais, e, principalmente, por me fazer acreditar que eu podia melhorar sempre.

Ao prof. Luis Paulo L. Mercado, pelo exemplo, pelas contribuições a esse estudo desde o início, nas aulas de Pesquisa em Educação Online. Por se colocar à nossa disposição para eventuais consultas, com total ausência de pedantismo. Pelo ser humano generoso que é. Por “estender a mão” e nos ajudar a caminhar com segurança. Pelos livros e artigos que compartilhava em sala de aula e pelos doados ao acervo da biblioteca setorial.

À prof.^a Deise Juliana Francisco, pelo aprendizado propiciado no decorrer das suas aulas, sempre inspiradas e inspiradoras, regadas pelo sorriso constante e contagiante. Pelo ‘zoom’ que propiciava nas nossas reflexões acerca da utilização dos objetos técnicos na cibercultura. Pelas contribuições a esse texto.

Ao prof. Glaucio J. C. Machado, pelo olhar atento e perspicaz. Pelas generosas contribuições na banca de qualificação.

À prof.^a Divanizia Souza, Coordenadora do Mídias na Educação na UFS, por não medir esforços para disponibilizar as informações fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos 23 professores que participaram desse estudo, sem os quais ele não teria sido realizado. Obrigada por dedicarem um pouco do tempo de vocês para responderem aos meus questionamentos e pela generosidade na partilha de informações!

Ao prof. Antonio Nunes, por compreender e respeitar minhas ausências na DRE’06 e permitir meu afastamento no momento que mais precisei.

Ao Sr. Paulo Dantas, pela intervenção necessária junto à SEE/AL. Sabemos que ela foi imprescindível.

Aos profissionais da DITE/SEED, pela solicitude e pelas informações, em especial o prof. Galvane e a prof. Soray.

Aos professores do PPGE/UFAL, pela competência com que envolvem seus alunos neste percurso intelectual. À Rose, PPGE, pela atenção e alegria com que sempre me recebeu.

À Jacqueline, Adriana e Ana Luzia, agradeço a companhia, o aprendizado e as alegrias compartilhadas. Seres humanos preciosos e uma luz que Deus colocou no meu caminho nessa vivência acadêmica. Amei nossos momentos e as nossas descobertas. Jacque, nós sabemos o quanto a sua alegria foi importante nessa jornada. Amizade construída na partilha. Artigos, seminários, congressos, tardes e tardes na biblioteca, dezenas de e-mails trocados, textos construídos e desconstruídos, minutos e minutos ao celular, tentativas, erros, acertos... muitas, muitas alegrias ... Valeu meninas!

À Gisleide e Márcia, minhas amigas, para sempre e onde quer que o destino as leve. Bom demais tê-las na minha vida!

A Carla e William, por serem quem são, o melhor de mim, por sempre me darem o apoio que preciso e pelas manifestações de carinho que me são essenciais para continuar meus estudos e para tecer novos planos. Eu os amo demais.

A tio Sinho, tia Luzia, Eliane e Rayanne, por me receberem, em Maceió, de coração e braços abertos. Alegria constante e a certeza de segurança e apoio.

À minha mãe, Deilda, por me abençoar nas suas orações, pela alegria com a qual me recebia sempre que eu chegava de Maceió. Por acreditar e incentivar minha jornada na capital alagoana. Ao meu pai e meus irmãos, por compreenderem o quanto essa fase significava para mim. Ao meu irmão Júnior, pela companhia nas viagens em visita às escolas.

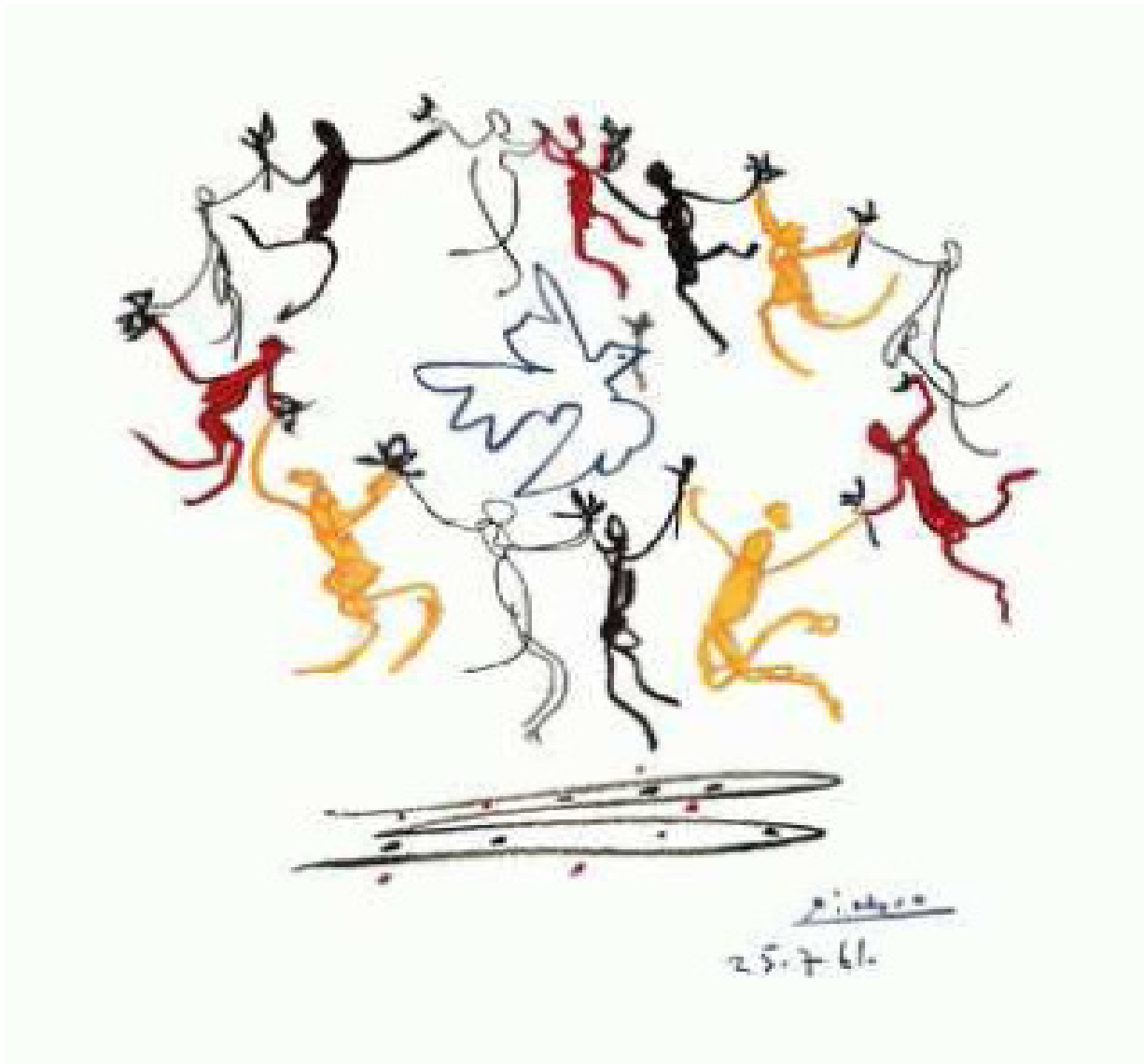
À Rita, minha irmã-amiga, tão querida, por trocar seus momentos de leitura, que lhe são tão preciosos, para me ajudar a conferir se havia me esquecido de citar os quadros e tabelas nas listas, quando o cansaço já me impedia de confiar no meu olhar. Pela sua companhia e por sempre confiar tanto em mim.

À amiga Nadja, por mostrar o valor da verdadeira amizade. Aos amigos Rejania, Cleide, Tereza Neuma, Rozália, Terezinha, Elane, Nivânia e Paulo Souto, pelo incentivo. Por sempre acreditarem ser possível. Por todo o carinho que me oferecem genuinamente.

Aos colegas da DRE'6 e aos da EE Firmo de Castro, parceiros nessa trajetória, pois em momento algum reclamaram das minhas ausências no trabalho, ao contrário, sempre torceram entusiasticamente a cada etapa a ser conquistada. Que em breve sejam vocês a construírem sonhos possíveis!

À Helena Cristina Pimentel do Vale (BDTD/UFAL), pela gentileza com que sempre me atendeu e pela presteza e lisura na etapa de correção desta dissertação.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esse trabalho pudesse se concretizar: muito obrigada!



Dança da Juventude, **Pablo Picasso**

Quando pensava no futuro, sonhava em fundar, um dia, uma escola em que os jovens pudessem aprender sem tédio e fossem estimulados a pôr problemas e discuti-los; uma escola em que não tivessem de ser ouvidas respostas indesejadas a perguntas não formuladas; em que uma pessoa não estudasse só para passar nos exames. (**Karl Popper**).

RESUMO

Esse estudo analisa as contribuições do curso de Especialização em Mídias na Educação, ofertado no estado de Sergipe e teve como sujeitos vinte e três professores oriundos da primeira turma de concludentes dessa formação e que desenvolvem suas atividades em escolas públicas localizadas em diferentes municípios sergipanos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com abordagem em estudo de caso, que utilizou como instrumentos de coletas de dados: pesquisa documental, questionário e entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados, foi realizada a análise de conteúdo que permitiu que os dados fossem agrupados em quatro categorias: formação continuada do professor; dificuldades apresentadas no percurso de formação; mudanças na prática pedagógica; competências para lidar com as TIC. Tal delineamento visa responder ao questionamento central desse estudo: como os professores que concluíram o curso de Especialização em Mídias na Educação, no Estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica? Nesse sentido, o objetivo geral foi investigar como os professores egressos da primeira turma da Especialização em Mídias na Educação, no estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação na sua prática pedagógica. O depoimento dos professores permitiu enfatizar aspectos positivos e negativos da formação em estudo, que poderão ser considerados em momentos de reestruturação ou de novas ofertas, uma vez que os dados enfatizam a formação continuada dos professores como condição necessária para que essa integração não se configure uma mera transposição de velhas práticas, com verniz de modernidade. O estudo aponta para uma tentativa ainda incipiente de mudança na prática pedagógica e de incorporação dos recursos midiáticos disponíveis na tentativa de promover novas formas de ensino e aprendizagem e comprova que o curso colaborou para uma mudança na prática dos professores, além de ratificar a convicção de que os cursos de formação continuada para professores, além de necessários, devem ser ofertados com regularidade.

Palavras-chave: Mídias na educação. Formação continuada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study analyzes the contribution of the specialization in Media in Education, offered in the state of Sergipe, and was subject twenty-three teachers from first class training and conclusive that they develop their activities in public schools located in different cities in Sergipe. This is a qualitative study with a case study approach, which used as instruments of data collection: desk research, questionnaire and semistructured interviews. For the treatment of data was performed content analysis that allowed data to be grouped into four categories: continuing education teacher; difficulties presented in the course of training, changes in teaching practice; skills to deal with ICT. This design aims to answer the central question of this study: how teachers who completed the course of Specialization in Media in Education, the State of Sergipe, realize the contributions of this training to their practice? In this sense, the general objective was to investigate how teachers graduating the first class of Specialization in Media in Education, the state of Sergipe, realize the contributions of this training in their teaching. The testimony of teachers allowed to emphasize positive and negative aspects of the training study, which may be considered in times of restructuring or new offerings, since the data emphasize the continuing education of teachers as a prerequisite for such integration is not a set mere transposition of old practices, with veneer of modernity. The study points to an attempt incipient change in teaching practice and the incorporation of media resources available in an effort to promote new forms of teaching and learning, and proves that the course contributed to a change in teachers' practice, as well as confirming the belief that continuing education courses for teachers, as well as necessary, should be offered regularly.

Keywords: Media in education. Continuing education. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ciclos de Formação Continuada em Mídias na Educação.....	64
Figura 2 –	Site do e-Proinfo.....	67
Figura 3 –	Ferramentas disponíveis no e-Proinfo.....	68
Figura 4 –	Ciclos de aprendizagem do ‘Mídias na Educação’.....	70
Figura 5 –	Estrutura curricular do ciclo básico do “Mídias na Educação”.....	71
Figura 6 –	Módulos do Ciclo Intermediário.....	72
Figura 7 –	Metodologia da Pesquisa Científica - Ciclo Avançado.....	73
Figura 8 –	Módulo Convergência das Mídias – Ciclo Avançado.....	74
Figura 9 –	Módulo Linguagem da Mídia Impressa: escrita e visual – Ciclo Avançado.....	74
Figura 10 –	Módulo Multimídia Educacional e Softwares de autoria – Ciclo Avançado.....	74
Figura 11 –	Módulo Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação - Ciclo Avançado.....	75
Figura 12 –	Módulo Blogs, Flogs/Vlogs e Webquest – Ciclo Avançado.....	75
Figura 13 –	Módulo Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação – Ciclo Avançado.....	75
Figura 14 –	Módulo Cordel - Ciclo Avançado.....	76
Figura 15 –	Módulo A Imagem na Mídia Impressa – Ciclo Avançado.....	76
Figura 16 –	Módulo Histórias em quadrinhos e charges – Ciclo Avançado.....	76
Figura 17 –	Módulo Gêneros de Entretenimento – Ciclo Avançado.....	77
Figura 18 –	Módulo Propaganda e publicidade – Ciclo Avançado.....	77
Figura 19 –	Módulo Avançado II – Serviços de radiodifusão – Ciclo Avançado.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação	44
Quadro 2 –	Quantidade de cursistas matriculados no “Mídias na Educação.....	65
Quadro 3 –	Total de alunos matriculados em 2010, em Sergipe.....	82
Quadro 4 –	Demonstrativo de escolas com laboratório de informática e conexão banda larga	83
Quadro 5 –	Implantação dos laboratórios de informática e conexão com a internet.....	84
Quadro 6 –	Perfil dos participantes.....	96
Quadro 7 –	Categorias e subcategorias da pesquisa.....	97
Quadro 8 –	Categoria 1 - Formação continuada dos professores.....	97
Quadro 9 –	Categoria 2 - Dificuldades apresentadas no percurso de formação.....	103
Quadro 10 –	As dificuldades apresentadas no percurso da formação.....	107
Quadro 11 –	Categoria 3 - Mudança na prática pedagógica.....	109
Quadro 12 –	Projetos desenvolvidos durante o Mídias na Educação.....	113
Quadro 13 –	Quadro 13 - Projetos desenvolvidos após o Mídias na Educação.....	113
Quadro 14 –	Categoria 4 - Competências para lidar com recursos midiáticos.....	115
Quadro 15 –	Acesso e utilização da internet.....	118
Quadro 16 –	Resumo da utilização das mídias pelos professores.....	122
Quadro 17 –	Existência das mídias nas escolas.....	124
Quadro 18 –	Uso da TV e do DVD pelos professores.....	125
Quadro 19 –	Resumo da utilização das mídias pelos professores.....	127
Quadro 20 –	Mídias na Educação e o cotidiano escolar na perspectiva dos cursistas.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre inscritos e aprovados nos 3 ciclos do Mídias na Educação.....	81
Gráfico 2 – Percentual de aprovação do Mídias na Educação, segundo os cursistas.....	112
Gráfico 3 – Uso da internet pelos professores pesquisados.....	119
Gráfico 4 – Situação dos laboratórios de informática.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classificação dos cursistas nas 3 ofertas do Ciclo Básico.....	79
Tabela 2 –	Classificação dos cursistas no Ciclo Intermediário.....	80
Tabela 3 –	Classificação dos cursistas do Ciclo Avançado.....	80
Tabela 4 –	Tentativas de contato com os professores egressos.....	90
Tabela 5 –	Sujeitos da pesquisa – Etapas 1 e 2.....	90
Tabela 6 –	Categoria 1/Subcategoria 1 - Demandas da sociedade contemporânea.....	98
Tabela 7 –	Participação em cursos de formação continuada após a graduação.....	99
Tabela 8 –	Formação acadêmica dos cursistas.....	100
Tabela 9 –	Categoria 1/Subcategoria 2: Necessidade de atualização constante.....	100
Tabela 10 –	Categoria 1/Subcategoria 3: Contribuições do Mídias na Educação.....	102
Tabela 11 –	Categoria 2/Subcategoria 1: Dificuldades pessoais.....	104
Tabela 12 –	Categoria 3/Subcategoria 1: Utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica	110
Tabela 13 –	Categoria 3/Subcategoria 2: Incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica.....	111
Tabela 14 –	Categoria 4/Subcategoria 1: Desenvolvendo competências e habilidades.....	115
Tabela 15 –	Categoria 4/Subcategoria 2: Alfabetização tecnológica.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

CNE – Conselho Nacional de Educação

DITE – Divisão de Tecnologia

DRE – Diretoria Regional de Educação

DITE – Divisão de Tecnologia da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

EAD – Educação a distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MSN – Messenger

NTE – Núcleo de Tecnologia

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento da Educação

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

SE – Sergipe

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEED/SE – Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UIT – União Internacional de Telecomunicações

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A INCORPORAÇÃO DOS RECURSOS MUDIÁTICOS NA EDUCAÇÃO	23
2.1	O contexto educacional em uma sociedade multimidiática.....	23
2.2	Mídia: conceitos e perspectivas.....	25
2.3	Mídia-educação: um conceito ainda desconhecido.....	28
2.4	A escola na sociedade da informação e do conhecimento.....	30
2.5	A escola e a tarefa de transformar informação em conhecimento.....	34
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: desafios e possibilidades.....	38
3.1	Aprender ao longo da vida: uma exigência do século XXI.....	38
3.2	Contextualizando a formação do professor.....	42
3.3	Os processos de formação do professor.....	43
3.4	A formação dos professores e a utilização das mídias.....	46
3.4.1	A formação continuada do professor: aproximando educação e tecnologia?.....	47
3.4.2	Desenvolvendo competências no cenário educacional.....	49
3.5	Possibilidades e limitações da incorporação dos recursos midiáticos.....	54
3.5.1	A incorporação de recursos midiáticos nas escolas públicas.....	56
3.6	A precarização do trabalho docente.....	58
4	O PERCURSO DO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO EM SERGIPE.....	62
4.1	As políticas de formação do professor.....	62
4.2	Mídias na educação: breve histórico do programa.....	63
4.2.1	A proposta metodológica do Mídias na Educação.....	65
4.2.2	O ambiente virtual de aprendizagem.....	66
4.3	A organização curricular.....	70
4.3.1	Ciclo básico.....	70
4.3.2	Ciclo intermediário.....	71
4.3.2	Ciclo avançado.....	72
4.4	A avaliação da aprendizagem.....	78

4.5	O percurso do ‘Mídias na Educação’ em Sergipe.....	78
4.5.1	Ciclo Básico em Sergipe.....	78
4.5.2	Ciclo Intermediário em Sergipe.....	79
4.5.3	Ciclo Avançado em Sergipe.....	80
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	82
5.1	O cenário da pesquisa.....	82
5.1.1	A rede estadual de ensino de Sergipe	83
5.2	O desenho da pesquisa.....	84
5.2.1	Os instrumentos da pesquisa	86
5.2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	88
5.3	CrITÉRIOS adotados para a coleta de dados.....	89
5.4	EstratÉgias adotadas para a análise e interpretação dos dados.....	91
5.5	Definição das categorias de análise.....	92
5.5.1	Categorias e subcategorias.....	92
6	RESULTADOS E ANÁLISE.....	94
6.1	Revelando os sujeitos desse estudo.....	94
6.2	Apresentação das categorias de análise.....	96
6.3	Categoria 1: Formação continuada dos professores.....	97
6.3.1	Subcategoria 1: As demandas da sociedade contemporânea.....	98
6.3.2	Subcategoria 2 - necessidade de constante atualização.....	99
6.3.3	Subcategoria 3 - contribuições do Mídias na Educação.....	102
6.4	Categoria 2: Dificuldades apresentadas no percurso de formação.....	103
6.4.1	Subcategoria 1 - dificuldades pessoais.....	103
6.4.2	Subcategoria 2 - dificuldades oriundas da estrutura do curso.....	106
6.5	Categoria 3: Mudança na prática pedagógica.....	109
6.5.1	Subcategoria 1 - Utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica.....	110
6.5.2	Subcategoria 2 - Incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica.....	110
6.5.3	Subcategoria 3 - Desenvolvimento de projetos pedagógicos	112
6.6	Categoria 4: Competências para lidar com os recursos midiáticos	115
6.6.1	Subcategoria 1: Desenvolvendo competências e habilidades.....	115

6.6.2 Subcategoria 2 - alfabetização tecnológica.....	117
6.6.3 Subcategoria 3 - utilização dos laboratórios de informática	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES.....	145
Apêndice A – Mapa da Literatura.....	146
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147
Apêndice C – Questionário.....	149
Apêndice D – Entrevista semiestruturada - Guia de questões	157

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o acesso e a permanência dos alunos na escola, a qualidade no ensino e principalmente a formação de professores têm acirrado os debates educacionais e também passaram a fazer parte das agendas daqueles que veem a educação como fator de promoção para a diminuição das desigualdades sociais. Nesse contexto, defende-se a ideia de que a incorporação de diferentes recursos midiáticos, com ênfase nas mídias mais recentes, as tecnologias da informação e comunicação (TIC), podem favorecer uma profunda renovação da escola (SILVA, 2008). Uma escola pensada como espaço de construção do saber, de enriquecimento moral e social, na qual os alunos sejam considerados como seres humanos em busca de si próprios, em reflexão conjunta com seus pares e com o mundo que o cerca.

Esse estudo tem sua gênese na reflexão e análise acerca da importância dos cursos de formação continuada para os professores, visto que se trata de uma oportunidade para esses profissionais atualizarem a sua prática, incorporarem diferentes recursos midiáticos no cotidiano escolar e interagirem com professores de outras escolas e regiões geográficas. Uma formação que vise o desenvolvimento do senso crítico no que tange o uso pedagógico das mídias na educação. A reflexão crítica e consciente da prática possibilitará a melhoria da educação ofertada nas escolas públicas.

A escolha do tema deu-se a partir da crescente inquietação, enquanto professora da rede pública estadual de ensino, ao perceber a angústia de colegas de profissão quanto às dificuldades de incorporação das mídias como ferramenta pedagógica, com ênfase nas TIC, contribuindo para manter ociosos os laboratórios de informática. Acredita-se que o crescimento da educação a distância poderá contribuir para reduzir as desigualdades de acesso à informação e minimizar mais essa forma de discriminação social: o analfabetismo tecnológico, assim como proporcionar uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) tem ampliado a oferta de cursos de formação inicial e continuada, visando contribuir com essa formação, além de fomentar o uso de diferentes mídias na prática pedagógica, para isso vem desenvolvendo programas e projetos educacionais utilizando a modalidade de educação a distância (EAD) possibilitando atingir professores que vivem e trabalham nos mais distantes rincões do país. A oferta desses cursos busca resgatar os professores desse abismo e oportuniza um letramento digital,

permitindo, assim, que esses profissionais retomem sua função de orientar seus alunos e à medida que se aventuram no oceano de informações disponíveis virtualmente, os acompanhe nessa imersão cultural, favorecendo a construção e reconstrução do conhecimento, diminuindo a distância geracional que existe no âmbito escolar, entre alunos e professores.

Nesse sentido, foi desenvolvido e implementado o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação¹, no âmbito da então Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)², em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Públicas, visando contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial, professores da Educação Básica, para que se tornem capazes de produzir, assim como estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem. Esse Programa apresenta três percursos diferentes de aprendizagem e certificação: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e Ciclo Avançado.

Numa perspectiva emancipatória de educação, faz-se necessário que as políticas públicas concentrem esforços visando eliminar ou minimizar o processo de exclusão a que muitos professores estavam e/ou estão submetidos, aproximando-os dos cursos de formação continuada possibilitando familiarizá-los com esses recursos aliando teoria e prática pedagógica (CARVALHO e SILVA, 2006).

Na contemporaneidade³, além do inexorável e irrefutável avanço tecnológico, o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar (BRITO e BATISTA, 2007). Diante do crescimento vertiginoso das tecnologias, seu uso como apoio ao processo ensino-aprendizagem pode trazer contribuições para a educação, seja presencial ou à distância, enfatizando a necessidade dos professores se apropriarem de novas formas de ensinar e aprender, buscando integrar as mídias e suas múltiplas linguagens, a fim de evitar o uso ingênuo das tecnologias (ALMEIDA, 2003; FIGUEIREDO e MERCADO, 2008).

¹ Doravante Mídias na Educação.

² A SEED foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27/05/1996 e extinta em 2011, mediante Decreto nº 7.480, de 16/05/2011. Todos os programas e as ações de regulação e supervisão da oferta dos cursos a distância foram deslocadas para a Secretaria de Regulação dos Cursos Superiores, que englobará os cursos presenciais e os EAD.

³ Expressão adotada nesse estudo referindo-se à época atual e aos tempos recentes, que abrangem os últimos vinte anos, e que tem como marca característica o fenômeno da globalização ou da mundialização.

Embora a formação continuada dos professores não seja, por si, só a solução para os problemas da educação e nem a simples presença das tecnologias na escola seja sinônimo de novas práticas pedagógicas, os cursos de formação continuada utilizando os recursos midiáticos abrem perspectivas na busca da qualificação do trabalho docente e da melhoria da prática pedagógica. O emprego desses recursos assume importância relevante visto que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e transformadoras, o desenvolvimento da autonomia e o domínio e compreensão de múltiplas linguagens. Uma prática pedagógica na qual as tecnologias não sejam adotadas para reforçar o ensino tradicional, mas para tornar a escola um ambiente de ensino e aprendizagem enriquecido com as possibilidades de comunicação, pesquisa, interação e reflexão crítica.

Nesse sentido, alguns questionamentos norteiam esse estudo, a saber: Segundo os professores egressos Mídias na Educação, em que medida esse curso contribuiu para o seu fazer pedagógico? Quais os recursos midiáticos que eles estão utilizando na sua prática pedagógica? Quais os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores que concluíram esse curso? Esses projetos contemplam o uso dos recursos midiáticos? Que competências foram desenvolvidas durante a formação? Esses e outros questionamentos convergem no problema central dessa pesquisa:

Como os professores que concluíram a especialização em Mídias na Educação, no Estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica?

Diante da inquietação que originou esse estudo, parte-se do pressuposto de que esse curso fornece aporte teórico e prático para o uso dos recursos midiáticos na prática pedagógica, contribuindo para familiarizar os sujeitos dessa pesquisa com diversos recursos midiáticos, permitindo sua inserção nos projetos pedagógicos por eles desenvolvidos e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

Para responder a esse questionamento inicial, foi delineado o objetivo geral desse estudo: investigar como os professores egressos da primeira turma da Especialização em Mídias na Educação no estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação na sua prática pedagógica.

Para se atingir esses objetivos, a trajetória da pesquisa foi orientada por três objetivos específicos, a saber: conhecer a opinião dos professores egressos do Mídias na Educação quanto às mudanças ocorridas na prática pedagógica desses profissionais, oriundas dessa formação; identificar os recursos midiáticos que estes professores incorporaram à sua prática pedagógica; verificar as competências que esses egressos julgaram ter desenvolvido com essa formação.

Os sujeitos da pesquisa são 23 professores que concluíram os três ciclos de aprendizagem na primeira turma de Especialistas em Mídias na Educação certificada pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), e que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas públicas de diferentes municípios do Estado de Sergipe. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: análise documental, questionário e entrevista semi-estruturada.

Trata-se de um estudo qualitativo que discorre a respeito das contribuições do Mídias na Educação para a prática pedagógica dos professores que conseguiram completá-lo. A abordagem metodológica é um estudo de caso de cunho descritivo (YIN, 2005) no qual se realizou um levantamento empírico, tendo como etapa inicial o contato com os professores egressos do referido programa, objeto desse estudo. Para esse autor, o estudo de caso é usado com mais frequência nas pesquisas sociais visando proporcionar melhores evidências, resultando em um estudo com mais qualidade.

Essa pesquisa possibilitou conhecer o perfil dos professores que dela participaram, assim como a opinião destes quanto às mudanças ocorridas na sua formação e na sua prática pedagógica, após o Mídias na Educação, com ênfase no uso efetivo dos recursos midiáticos e das competências desenvolvidas.

A discussão da temática, além de oferecer uma análise dos primeiros resultados do Mídias na Educação no estado de Sergipe, permite revelar à sociedade eventuais contribuições das políticas de formação continuada para uma melhoria na qualidade da educação e dá a conhecer os resultados obtidos na prática dos professores a partir da perspectiva desses profissionais.

Enfatiza-se o papel da universidade em acompanhar e analisar as políticas de formação continuada desenvolvidas pelo MEC e de tornar públicos para a sociedade os resultados

encontrados, favorecendo a discussão acerca das políticas públicas educacionais e a política de formação continuada dos professores.

Nesse sentido, esse estudo possibilitou o registro e análise dos resultados das políticas públicas educacionais do MEC/SEED por meio das ações desenvolvidas nas escolas, em conformidade com os depoimentos dos professores egressos do Mídias na Educação, em Sergipe, que contribuíram para que essa pesquisa se efetivasse.

Acredita-se que a oferta de cursos desenvolvidos na modalidade à distância, como é o caso do Mídias na Educação, possibilite alcançar profissionais que haviam se distanciado da busca por uma qualificação profissional, em decorrência de múltiplos fatores: o passar dos anos, a distância do período da graduação, as diversas atribuições profissionais e familiares aliados à distância geográfica dos grandes centros e, às vezes, aos seus poucos recursos financeiros (BRITO e BATISTA, 2007). Profissionais que necessitam reaprender a aprender e a construir um caminho profissional alicerçado pelos pilares da educação segundo Delors (1996): aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver.

Essa pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos e as considerações finais:

Na introdução, apresenta-se o cenário global da pesquisa, a inquietação que impulsionou o seu desenvolvimento, a suposição inicial, os objetivos e questões que a nortearam e justificaram a sua realização. Apontam-se os aspectos tidos como relevantes para a sociedade e para a academia.

O primeiro capítulo, denominado “A incorporação dos recursos midiáticos na educação”, busca evidenciar as mudanças que vem ocorrendo na sociedade nos últimos anos do século XX e que continuam aceleradas no século XXI. Aborda-se a permeabilidade da mídia, o seu caráter multifacetado e a ênfase na sua aproximação do contexto educacional.

No segundo capítulo, intitulado “A formação continuada do professor na contemporaneidade: desafios e possibilidades” apresenta-se o estado da arte da formação continuada dos professores e da integração das mídias na educação. Discorre-se acerca da incorporação das mídias na educação e das possibilidades pedagógicas que trazem consigo para o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a necessidade de investir numa educação ao longo da vida que prepare para viver em um mundo em contínua mudança.

No terceiro capítulo, denominado “O percurso do Mídias na Educação em Sergipe”, apresenta-se um breve histórico do Mídias na Educação, destacando os ciclos de formação, a proposta metodológica, a organização curricular, o ambiente virtual de aprendizagem, as interfaces que são disponibilizadas e a estrutura dos três ciclos de formação e seus respectivos módulos, assim como o total de alunos que concluíram cada uma das etapas no estado de Sergipe, enfatizando os que fazem parte do universo desse estudo, ou seja os concludentes da 1.^a turma do Curso de Especialização *Lato-Sensu* em Mídias na Educação.

No quarto capítulo, intitulado “Procedimentos metodológicos”, apresentam-se os passos percorridos e o caminho metodológico demarcado ao longo dessa pesquisa. A metodologia qualitativa com abordagem em estudo de caso foi adotada por oportunizar dar voz aos participantes desse estudo e permitir que as informações coletadas tenham um maior grau de objetividade, tanto quanto de subjetividade.

No quinto capítulo, intitulado “Resultados e análise”, revela-se o perfil dos sujeitos que compõem esse estudo, agrupam-se os depoimentos desses professores quanto às contribuições do Mídias na Educação para a prática pedagógica, as fragilidades que perceberam nessa formação e as dificuldades observadas e enfrentadas no cotidiano escolar. Os dados coletados no questionário e na entrevista ilustram as análises realizadas, a partir das falas desses profissionais, norteada pela literatura que sustenta esse estudo. As questões centrais da pesquisa são elencadas nas seguintes categorias: formação continuada do professor; dificuldades apresentadas no percurso de formação; mudanças na prática pedagógica; competências para lidar com os recursos midiáticos. Essas categorias servem como base para encontrar evidências empíricas acerca das contribuições do Mídias na Educação para a prática pedagógica dos professores egressos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais desse estudo com a expectativa para que este possa vir a orientar e inspirar outros pesquisadores no desenvolvimento de futuros trabalhos que venham a dar continuidade aos questionamentos que surgiram ao longo desse caminhar e que se revelam ao longo do texto.

2 A INCORPORAÇÃO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NA EDUCAÇÃO

O propósito desse capítulo é discorrer acerca da incorporação dos recursos midiáticos na educação e das possibilidades pedagógicas que trazem consigo para o processo de ensino e aprendizagem. Inicia-se contextualizando a educação escolar em meio a uma diversidade de mídias, sejam estas tradicionais, digitais ou em situação de convergência. Busca-se explicitar o conceito de mídia, enfatizando seu caráter onipresente na sociedade contemporânea, multimidiática e o desafio, ora existente, de minimizar a distância entre a escola e a realidade de crianças e jovens.

2.1 O contexto educacional em uma sociedade multimidiática

Na sociedade contemporânea, as mídias encontram-se presentes em todas as atividades e todos os momentos da vida humana, imbricadas em um contexto que mescla cultura e técnica, visto que são imaginadas, concebidas e utilizadas pelos humanos que as produzem (SETTON, 2010). Nessa sociedade multimidiática⁴, as mídias exercem uma influência marcante, fornecendo elementos que são facilmente absorvidos no dia-a-dia, mesmo indiretamente, e têm ocupado um espaço cada vez mais significativo na vida de crianças e jovens.

A cultura midiática, envolvente e híbrida, privilegia imagens, sons, cores e movimentos, seduz crianças e jovens, moldando as percepções de mundo, trazendo à tona a emergência da reflexão, do debate nas salas de aula, mostrando-lhes o seu caráter ao mesmo tempo sedutor e manipulador. Para isso, faz-se necessário que esses meios sejam introduzidos no cenário educacional e desmistificados, sendo considerados mediações, partes do processo de aprendizagem (BELLONI, 2009, 2010). Essa cultura encontra-se em todos os setores do cotidiano e pode ser exemplificada na mobilidade dos celulares, nos *tablets*⁵, nos caixas eletrônicos, nas eleições, nos cartões de crédito e nas transações via internet. Diversas linguagens se aglutinam, se mesclam, se articulam, textos passam a ser produzidos não apenas

⁴ A sociedade multimidiática vem sendo caracterizada como aquela na qual as múltiplas tecnologias existentes colocam em jogo múltiplas linguagens para significar, comunicar, e demarcar. Dentre as características que a diferem de outras sociedades estão: a produção, a circulação e o consumo dos textos produzidos por várias linguagens e a produção de uma “cultura audiovisual”. (GUIMARÃES, 2006, p. 173).

⁵ *Tablet* é um dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à Internet, organização pessoal, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e para entretenimento com jogos 3D. Apresenta uma tela touchscreen que é o dispositivo de entrada principal. A ponta dos dedos ou uma caneta aciona suas funcionalidades. É um novo conceito: não deve ser igualado a um computador completo ou um smartphone, embora possua diversas funcionalidades dos dois. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tablet_PC>. Acesso em: 11 de out. 2011.

em uma mídia, mas extrapolam os limites, rompem fronteiras, tornam-se digitais e mesclam imagens, sons, movimentos. Tornam-se multimidiáticos, visto que agregam diferentes mídias em convergência sob a forma digital e são vistos, utilizados e produzidos por crianças e jovens fora do contexto educacional.

Nessa sociedade, as mídias, sobretudo a televisiva, exercem uma influência marcante fornecendo elementos que são absorvidos no dia-a-dia, mesmo indiretamente, enfatizando o papel da escola em contribuir para que os alunos passem para uma cultura mais elaborada (OROFINO, 2005). Um processo que, segundo Gadotti (2005, p.23), seria “dialético no qual uma não eliminaria a outra, mas lhe acrescentaria uma explicação mais completa”.

Nesse sentido, Orofino (2005) defende a possibilidade de utilizar novos meios, novas linguagens para ressignificar a realidade, de modo interdisciplinar, coletivo, investindo na autoria dos alunos, permitindo que a escola se torne um espaço de criação, de visibilidade e de ampliação de vozes.

Melo e Tosta (2008) corroboram que a mídia é o grande aparato da mediação social e ratificam a necessidade da escola assumir esse papel de redução das desigualdades de acesso visando a formação de cidadãos críticos e participativos (SETTE et al., 2009).

Para isso, faz-se necessário refletir acerca da prática pedagógica e da incorporação dos recursos midiáticos na escola, propiciando uma educação em consonância com as demandas contemporâneas, de modo a preparar alunos e professores para uma realidade híbrida e multifacetada, que se caracteriza pela efemeridade e exige o domínio de múltiplas linguagens para que se possa extrair o potencial de cada uma delas, uma necessidade mais acentuada quando se trata da sua inserção no cenário educacional, visando contribuir para uma mudança paradigmática e um novo olhar para a utilização desses recursos. Belloni (2010) enfatiza que o professor do século XXI necessita integrar diferentes mídias em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Caldas (2006) ratifica acrescentando que a construção do conhecimento e a formação de leitores críticos não se dá pela leitura de um único veículo, mas na comparação entre eles, da possibilidade de diálogo com visões antagônicas e do acesso a uma polifonia de vozes. Um processo de leitura crítica que deve fazer parte do cotidiano das salas de aula, refletindo sobre o poder da mídia e a partir dela refletir criticamente sobre o cotidiano.

2.2 Mídia: conceitos e perspectivas

As mídias podem ser consideradas produtoras de uma nova forma de fazer cultura, construída pela própria sociedade. São “espaços educativos” (SETTON, 2010, p. 9), uma vez que contribuem para produzir e dinamizar a informação, bem como a formação de valores que orientam uma nova forma de ver, compreender e se adaptar ao mundo em que vivemos, partindo do pressuposto de que assim como a prática pedagógica, a relação midiática também busca deixar uma mensagem, travar um diálogo, transmitir informações, contribuir para a formação de novas habilidades e competências, potencializando as interações sociais. Desse modo, ambas, mídia e ação pedagógica, se aproximam e se interrelacionam.

No Mídias na Educação, a terminologia mídia é usada para “referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação”. Mídia é o plural da palavra ‘meio’, em latim *media* e *médium*, respectivamente. Na sociedade atual, a expressão mídia tem sido adotada para: “suporte de difusão e veiculação de informação (rádio, televisão, jornal), para gerar informação (máquina fotográfica e filmadora)”. A mídia também é organizada de acordo com o modo como a informação tem sido disseminada, transformada (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital) além de todo o aparato tecnológico que lhe serve de suporte para registrar as informações, a exemplo dos Cd-rom, DVDs, entre outros (BRASIL, 2005, p.2).

Dizard Jr. (2000) adota a nomenclatura mídia antiga, numa referência às mídias tradicionais, como rádio, cinema, televisão e impressos, e nova mídia, numa referência às TIC destacando a possibilidade de “distribuição de produtos de voz, vídeo e impressos num canal eletrônico comum” (DIZARD JR., 2000, p.23). Para esse autor, o aspecto comum nessa transição é a mudança para a informação digital. “Os meios de comunicação de massa estão entre os vários setores da comunicação que estão sendo transformados pelas novas formas de coletar, armazenar e transmitir informação.” (DIZARD JR., 2000, p. 24).

Nesse sentido, as mídias em geral referem-se aos meios de comunicação de massa, comumente adotados com fins de entretenimento, informação e lazer, representados pela TV, rádio, jornal, revistas, fotografias, cinema, celulares, Cd-rom, DVD, computador e internet, com suas redes de comunicação. Setton (2010, p. 7) as define como sendo “todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural”. A totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade;

ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias. Com efeito, as mídias “estão bem integradas no cotidiano do mundo do trabalho, do lazer, das interações pessoais, isto é, no mundo vivido dos estudantes de todas as idades” (BELLONI, 2010, p. 131).

Nesse sentido, as mídias são agentes de socialização, visto que possuem um papel educativo no mundo contemporâneo, transmitindo valores e padrões de comportamento, servindo como referências identitárias (SETTON, 2010). Sob esse prisma, a autora as considera tão poderosas quanto a família e a escola, na sociedade atual, visto que são instâncias que se revelam interdependentes, exercendo uma relação de simultaneidade no que se refere à formação moral dos indivíduos.

Acredita-se que educar com a mídia e para a mídia contribui para uma escola comprometida com uma educação para a cidadania, que impulse a leitura crítica do que está sendo posto, reconhecendo os interesses do que não está posto, tornando-se um local que contribua para a construção do conhecimento a partir dessa relação dialógica. No cotidiano de crianças e jovens há sempre o contato com alguma mídia e esses recursos podem ser explorados pedagogicamente em conformidade com objetivos bem delineados, pois segundo Fischer (2007, p.296), faz-se necessário “estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos”. Práticas que são indispensáveis nos tempos atuais, em que há um gritante descompasso entre a vida dessas crianças e jovens e a educação formal. Um descompasso que, segundo Belloni (2009, p. 18) “diz respeito tanto às questões éticas (conteúdos, mensagens) quanto aos aspectos estéticos (imagens, linguagens, modos de percepção, pensamento e expressão)”.

Essa interação dos objetos e do social é possível ao se utilizar as diferentes experiências de vida, construindo novos significados, novos conhecimentos, incorporando o potencial dos recursos midiáticos no entorno e no âmbito da escola, ampliando-se as reflexões acerca da utilização e dos valores neles impregnados.

Nessa perspectiva, Gadotti (2005) argumenta que se faz necessário disponibilizar a professores e alunos múltiplos meios necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e nesse patamar encontram-se as bibliotecas, videotecas, laboratórios, televisão, internet, entre outros. É preciso que os professores conheçam essas linguagens e

delas se apoderem, haja vista a pluralidade de meios ora disponíveis, numa sociedade em que a cultura dominante tornou-se midiática, tendendo a render-se ao espetáculo, ao mero entretenimento.

Para esse autor (id.) é premente ir além dessa democratização, urge que se reflita acerca das suas múltiplas possibilidades de uso, bem como das suas limitações, pois conforme Porto (2006, p.44), esses recursos, sejam tradicionais ou digitais, podem servir “tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico”.

Entretanto, face a inegável e inevitável presença da mídia no cotidiano, torna-se necessário rever o papel das instâncias educacionais nesse contexto, buscando integrá-las, aproximá-las da escola, pois, segundo Bévort e Belloni (2009, p. 1082), sem essa integração “a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais”.

Nesse sentido, a escola tem a missão de atenuar as desigualdades sociais no que se refere ao abismo entre a cultura de elite e a pobre⁶. Considerando que a primeira possui amplo acesso aos recursos digitais e a segunda encontra-se excluída desse contato. O que enfatiza a importância dessa instância enquanto “*locus* privilegiado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e de sociabilidade das crianças e dos adolescentes” (SETTE, 2005, p.2).

Nessa perspectiva, Bévort e Belloni (2009, p. 1086) defendem a mídia-educação, ou seja, uma educação que possibilite a “formação para a leitura crítica das mídias em geral, independente do seu suporte técnico”, visto que sem a apropriação crítica e criativa das mídias disponíveis à sociedade, não há cidadania. Contudo, Belloni (2009) alerta para o fato de que tanto na educação básica, quanto na educação superior e especialmente na formação de professores, a mídia educação permanece sendo ignorada.

⁶ Entre os 10% mais pobres, apenas 0,6% tem acesso a computador com Internet, entre os 10% mais ricos esse número é de 56,3%. (WAISELFISZ, 2007).

2.3 Mídia-educação: um conceito ainda desconhecido

Nos idos nos anos 60⁷, o interesse da Europa, Estudos Unidos e Canadá pela mídia-educação decorria da crescente importância das mídias na vida da população, mas a ênfase era a informação, em especial a política. Nesse período, segundo Bévort e Belloni (2009) aparece pela primeira vez a expressão “educação para as mídias” ou “mídia-educação” em organismos internacionais, como a Unesco. Já nos idos dos anos 70, esse campo de ação é definido como “o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos na teoria e na prática pedagógicas”. A partir de então, a mídia-educação é entendida como uma formação voltada para a leitura crítica das mensagens midiáticas, tanto dos seus conteúdos, quanto do contexto da sua produção, tanto político quanto econômico.

O potencial das mídias é reconhecido em âmbito internacional, com a Declaração de Grunwald (UNESCO, 1982), na qual consagra o termo mídia-educação enfatizando a importância da mídia na sociedade e ressaltando a necessidade de reavaliação nas prioridades educacionais, haja vista a necessária alfabetização de crianças e adultos para uma compreensão crítica da mídia e para a formação da cidadania, destacando o papel de pais e professores afirmando que *The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds*” (UNESCO, idem, *online*).

Segundo Bévort e Belloni (2009), esse documento permite vislumbrar dois aspectos essenciais da mídia-educação: as mídias deixam de ser vistas apenas como meios de comunicação e passam a ser percebidas também como meios de expressão da comunicação e da criatividade dos cidadãos.

Sob o auspício da Unesco (2007), 25 anos depois da Declaração de Grunwald, reúnem-se, em Paris, especialistas, formuladores de políticas educacionais, professores e pesquisadores e profissionais de mídia de diversas regiões do mundo, visando fazer um balanço dos progressos obtidos no campo da mídia-educação, assim como os fatores que

⁷ Para uma visão histórica mais completa, recomenda-se a leitura da obra Educação e Mídias, de Jacques Gonnet (2004). *E-book* disponível em: http://books.google.com.br/books?id=balkvBfsnK4C&printsec=frontcover&dq=GONNET,+Jacques&source=bl&ots=ljaSapSFhX&sig=1pAuElnyt7nJVopsKeIoCxcVC8A&hl=pt-BR&ei=h0xuTdyzM434gAeU8sVL&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CFcQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false

obstaculizaram o desenvolvimento das diretrizes do referido documento. Nessa reunião é criada a *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education* (UNESCO, 2007), na qual constam as 12 recomendações de ações prioritárias objetivando favorecer a operacionalização das quatro grandes diretrizes de Grunwald, a saber: desenvolvimento de programas de mídia-educação integrados em todos os níveis de escolaridade; formação de professores e sensibilização de diferentes atores da esfera social; pesquisa e redes de difusão e cooperação internacional em ações.

Em consonância com as mudanças na sociedade contemporânea, a Agenda de Paris (2007) reflete as evoluções nas últimas décadas, cujo panorama se transformou com o “advento das TIC e suas características mais importantes: digitalização, interatividade, técnica e possibilidades virtuais de interação social” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1088). Nesse documento, a mídia-educação é vista como uma alfabetização para as mídias, inclusive as mais modernas, ratificando que: *to give access to all kinds of media that are potential tools to understand society and to participate in democratic life* (UNESCO, 2007).

Nessa perspectiva, Bevórt e Belloni, (2009, p. 1083) ratificam que a mídia-educação é essencial tanto para as novas gerações quanto para as adultas, numa perspectiva de educação ao longo da vida, visto que “as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes”, nesse sentido torna-se crucial para o exercício da cidadania sua apropriação crítica e criativa.

A despeito dos significativos esforços representados pelas declarações oficiais que se traduziram em avanços efetivos, Bévort e Belloni (2009) enfatizam que na prática os resultados são pífios, pois as políticas públicas não imprimiram à mídia-educação um caráter oficial, sistemático, restringindo-se a experiências isoladas, militantes.

Bévort e Belloni (2009) argumentam que esse ainda é um campo pouco explorado e com dificuldades de se estabelecer, em decorrência da pouca importância que a ele é dado nos cursos de formação de professores, mesmo numa era em que os avanços tecnológicos impulsionaram a difusão das mídias tornando-as digitais e onipresentes, possibilitando que a

aldeia global profetizada por McLuhan⁸ se transformasse em uma sociedade em rede, uma sociedade

2.4 A escola na sociedade da informação e do conhecimento

No final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI os sucessivos avanços tecnológicos imprimem novas possibilidades de comunicação, acesso, produção e difusão da informação. Uma era denominada de sociedade da informação e do conhecimento, na qual os processos comunicacionais põem em movimento uma gama de produtos e processos tais como “informações, notícias, entretenimento, novidades estéticas, utilizando som, imagem, charges, representações gráficas” (RODRIGUES, 2006, p.5).

Esse desenvolvimento tecnológico tem seu poder amplificado a partir da popularização e da globalização da internet⁹, que se tornou a mais interativa de todas as mídias, passando a exercer uma extrema importância na sociedade atual, aliando informação, comunicação, entretenimento e publicidade. Nessa mídia são lançados diversos textos de correntes distintas, de modo contínuo e democrático. E, uma vez dispostas nesse espaço virtual, essas informações podem ser lidas e resgatadas independentemente do local em que se esteja inserido.

As indústrias culturais, impressos, cinema, rádio e televisão, digitalizaram-se e passaram por modificações sem precedentes. Bévort e Belloni (2009) enfatizam que o processo de digitalização desenha uma nova paisagem informacional e comunicacional. Os objetos técnicos relacionados às telecomunicações tornaram-se mais acessíveis, mais

⁸ Marshall McLuhan introduziu as expressões o ‘meio é a mensagem’ e ‘aldeia global’ como metáforas para a sociedade contemporânea, ao ponto de se tornarem parte da linguagem do dia a dia. Escreveu, entre outras obras, ‘Os meios de comunicação como extensões do homem’, no qual mostra como os meios de comunicação de massa afetam profundamente a vida física e mental do homem.

⁹ Entre setembro de 2010 e o mesmo mês de 2011, o número de usuários de Internet no Brasil cresceu 14%. Os 40,6 milhões de internautas brasileiros ativos registrados no ano passado subiram para 46,3 milhões este ano. É o que mostra a pesquisa realizada pelo IBOPE *Nielsen Online* e divulgada esta semana. Com o resultado, o Brasil ultrapassa a Alemanha (46,2 milhões) em número de internautas ativos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (que registrou 203,4 milhões de internautas ativos em setembro de 2011) e do Japão (com 62,3 milhões). Há cerca de um ano, o Brasil já havia ultrapassado a França (41,2 milhões de internautas conectados em setembro deste ano) e o Reino Unido (39,8 milhões). Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/tendencias/2011/11/03/noticiatendenciajornal,2327590/acesso-a-internet-cresce-14-em-um-ano.shtml>> Acesso em: 19 de nov. 2011.

A Internet foi a mídia que mais cresceu em publicidade no primeiro semestre de 2011 em relação ao ano anterior, apontam os números da pesquisa Inter-Meios divulgados nesta segunda-feira (29/8) pelo Meio e Mensagem, que coordena o projeto. No total, de acordo com o levantamento, a mídia brasileira faturou 12,86 bilhões de reais no primeiro semestre, 2,7% a mais que no mesmo período de 2010, marcado pela Copa do Mundo. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2011/08/29/publicidade-internet-e-midia-que-mais-cresceu-no-1-o-semester-de-2011/>> Acesso em: 17 de set. 2011.

populares, individualizaram-se, invadiram o cotidiano. Telefones celulares tornaram-se multifuncionais, mp3, *Ipod*¹⁰, filmadoras e jogos eletrônicos difundem-se em ritmo exponencial, mesmo num país com tamanhas desigualdades como o Brasil.

Esses sucessivos e incessantes avanços científicos e tecnológicos tornaram possível a comunicação entre diferentes países e povos em tempo real, aliados a um impressionante aumento na velocidade com a qual as informações são produzidas e disseminadas, sem barreiras geográficas ou temporais. O aumento do desempenho e, conseqüentemente, da lucratividade e a acirrada concorrência global determinam e impulsionam os avanços tecnológicos e a necessidade crescente de produtividade, gerando uma nova economia global, sendo este um dos traços característicos do capitalismo informacional. Nesse sentido, os investimentos nos recursos tecnológicos dão-se em face do caráter eminentemente capitalista, visto que representam maior produtividade e esta necessita cada vez mais de conhecimento, sua fonte principal (CASTELLS, 2000).

Nessa perspectiva, Cruz (2008) ratifica que a sociedade da informação e do conhecimento é resultado de uma era na qual os bens primordiais são a informação e o conhecimento cuja valorização decorre dos novos mercados, dos meios de comunicação e dos consumidores. Segundo Caldas (2006, p. 120) a informação virou “*business*, mercadoria preciosa e moeda de troca do capitalismo, o conhecimento, por sua vez, tornou-se cada vez mais exíguo e, por isso mesmo, fonte permanente de poder”.

Também nessa perspectiva, Tedesco (2006) enfatiza que o conhecimento e a informação são, hoje, a fonte principal de poder da nova estrutura social, substituindo os recursos naturais, a força e/ou dinheiro, o que tem modificado intensamente a dinâmica dessa sociedade globalizada e interligada por redes, estruturada na bipolaridade, entre a rede e o ser (CASTELLS, 2000). Nela, as relações de trabalho são marcadas pelo individualismo e pela diversidade, os sistemas políticos sem credibilidade, nos quais a oposição é inexistente, os movimentos sociais são frágeis e efêmeros e novos sentimentos de pertença marcam as relações sociais, não mais em função das fronteiras geográficas, mas pelas afinidades e interesses comuns. Relações de poder e de produção norteiam os interesses que se interconectam.

¹⁰ Refere-se a uma série de tocadores de áudio digital.

Nesse contexto, as tecnologias digitais representam uma ruptura com as formas de gerar e difundir a informação, permitindo a construção coletiva e colaborativa, a livre disseminação do pensamento, por meio de redes e comunidades virtuais de aprendizagem, que remetem, segundo Setton (2010), às comunidades orais, nas quais os indivíduos se agrupavam em torno de ideias, valores e crenças. Contudo, para que não se restrinjam apenas à troca de informações, urge que elas estejam presentes nas escolas favorecendo o diálogo e a reflexão crítica, distanciando-se da recepção passiva de informações e que vive a falsa ideia de integração e interação.

Nesse contexto, as discussões acerca das mudanças incessantes que ocorrem nessa sociedade globalizada e conectada emergem para a necessária mudança no fazer pedagógico e enfatizam o desafio e a necessidade da incorporação de diferentes recursos midiáticos na educação. Essas tecnologias exigem novas competências do professor, visto que terão que conviver com alunos que nasceram e vivem em ambientes mediados por diversos recursos tecnológicos, que continuamente os atraem e seduzem.

Segundo Marinho et al. (2009), a popularização da internet e a difusão das mídias sociais permitem a todos os usuários tornarem-se autores e distribuidores de conteúdo nessa mídia, colaborando para ampliar o já gigantesco acervo de informações, distanciando-se da concepção de uma internet na qual o usuário apenas lia e baixava informações. Essa mudança impulsionada pelas interfaces da web 2.0¹¹ imprime a perspectiva de autoria, co-autoria e construção de comunidades de aprendizagem. (MERCADO et.al., 2011; MARINHO et al., 2009).

Nessa mesma ótica, Pesce (2011, p. 11) enfatiza o papel do usuário enquanto “produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por *outrem*”. Enfatizando a natureza co-autoral da Web 2.0, seu enfoque dialógico e o impacto que causam na maneira de pensar e se comunicar da sociedade contemporânea.

¹¹ Web 2.0 é um termo criado em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media, criada por Tim O'Reilly, para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em redes sociais e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0> Acesso em: 12 de set. 2011

Nesse sentido, o potencial da internet e seus recursos devem ser incorporados ao processo de ensino e aprendizagem aproximando a escola dos desafios contemporâneos, possibilitando a criação de um novo cenário, um novo contexto, no qual crianças e jovens que vivem cercados por mídias digitais, utilizando as interfaces da “web 2.0, como instrumento para que se informem, produzam, informação, troquem experiências e divulguem fatos do seu cotidiano, na escola e fora dela”. Para Marinho et al. (2009, p.4) os alunos podem explorar esse potencial na escola “para contar histórias e exprimir ideias; lerão, refletirão e reescreverão, sempre atribuindo significados”.

Nessa perspectiva estão os já populares blogs, que também já vem sendo usado por educadores na sua prática pedagógica, a criação de webrádios, o *podcasting*¹² no qual arquivos sonoros são gravados no computador e posteriormente editados em softwares como o *Audacity*¹³ e publicados em sites de compartilhamento de *podcasts* como o *PodOmatic*¹⁴. A produção de vídeos por professores e alunos também é outra possibilidade de autoria, cujas produções podem ser realizadas em sites de criação de vídeos como o *Animoto*¹⁵ e disponibilizados e acessados em sites como o *YouTube*. As possibilidades da internet para a educação também podem são exploradas em softwares como o Google Earth¹⁶, com as inúmeras possibilidades de trabalhos cartográficos e o Google Docs¹⁷, que favorece a construção colaborativa de textos, tabelas e apresentações.

Entretanto, a despeito da popularização das mídias digitais e da facilidade de acesso a uma infinidade de informações atualizadas, para a maioria das pessoas, a escola continua sendo a única oportunidade de acesso ao mundo do conhecimento. Salienta-se o papel da escola para o desenvolvimento dos alunos, preparando-os para viverem nessa sociedade multicultural, multimidiática, interconectada e em contínuo processo de mudanças, ao tempo

¹² *Podcasting* é uma forma de publicação de arquivos de mídia digital (áudio, vídeo, foto, PPS, etc...) pela Internet, através de um feed RSS, que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização. Com isso, é possível o acompanhamento e/ou download automático do conteúdo de um podcast.

¹³ *Audacity* é um *software* livre de edição digital de áudio. O código fonte do Audacity está sob a licença *GNU General Public License*. A sua interface gráfica foi produzida utilizando-se de bibliotecas do *wxWidgets*. O Audacity é muito popular entre os *podcasters* pela sua grande disponibilidade em múltiplas plataformas, suporte e por ser gratuito.

¹⁴ <<http://www.podomatic.com/login>>

¹⁵ <<http://animoto.com/>>

¹⁶ O *Google Earth* permite ir para qualquer lugar na Terra e ver imagens de satélite, mapas, terrenos, construções em 3D, o oceano e até mesmo galáxias no espaço sideral. Disponível em: <<http://www.google.com/earth/download/ge/>>

¹⁷ O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o OpenOffice.org/BrOffice.org, KOffice e Microsoft Office, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. <http://www.google.com/google-d-s/hpp/hpp_pt-PT_pt.html>

em que se realizam como pessoas, conscientes das suas possibilidades e da oportunidade que lhes é oferecida para enfrentar os desafios que surgirem na sua caminhada.

2.5 A escola e a tarefa de transformar informação em conhecimento

Ao reconhecer o papel da escola para a sociedade, urge ressaltar a importância da formação do professor para enfrentar as demandas da sociedade da informação e do conhecimento. Essa relação dos professores com os diversos recursos midiáticos, em especial o computador e a internet, tem sido alvo da inquietação de muitos pesquisadores, tornando-a objeto de constantes questionamentos, visto que todo esse volume de informações precisa ser desvendado, depurado, transformado em conhecimento.

Nesse cenário, cabe à educação “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações,” fornecendo “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1996, p. 89), evidenciando e intensificando o papel da escola nessa sociedade informacional.

Numa era caracterizada pelo gigantesco e inimaginável acervo de informações disponíveis no ciberespaço¹⁸ e que são continuamente produzidas, recorre-se a Valente (2008) para explicitar o que se entende por informação e por conhecimento. Informação é facilmente encontrada na internet, nos livros, em revistas, nas conversas com outras pessoas, nas quais transmitimos e recebemos informação. Já o conhecimento é o produto da reflexão a partir da informação obtida, da compreensão de uma determinada informação. Trata-se de uma construção pessoal, muito própria, impossível de ser transmitida, repassada. Segundo Valente (2008), o que se transmite é a informação que advém desse conhecimento. Na ótica de Morin (2003, p. 16), “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber.” Para ele, vive-se rodeado de informações, tanto nas ciências como nas mídias. Desse modo, conhecer é o significado atribuído em nossa mente acerca da nossa sociedade.

Nesse sentido, Cruz (2008) enfatiza que a relação entre qualidade e quantidade de informação não significa conhecimento, faz-se necessário saber processar a informação,

¹⁸ Ciberespaço, originalmente, é uma expressão criada por William Gibson, no romance de ficção científica *Neuromancer* (GIBSON, 1984), e designa o espaço criado pelas comunicações mediadas por computador. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciberespa%C3%A7o>> Acesso em 22 de set. 2011.

desenvolver a reflexão e a criticidade. Sem essa atitude crítica e reflexiva a informação por si só não colabora para o crescimento intelectual do sujeito e deixa-o mergulhado na superficialidade. É pela reflexão que se compara, interpreta e integra os elementos informacionais que estão disponíveis no oceano de informação que ora se tem disponível.

Essa atitude reflexiva é o que pode assegurar uma boa navegação e impedir o naufrágio, pois, como metaforicamente afirma Morin (2002, p. 86), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.” Enfatizando que ao professor do século XXI já não caberá a tarefa de repassar informações, visto que a informação pode ser encontrada facilmente na internet e na TV, entre outros meios. Faz-se necessário que ele se aproprie de domínios desses recursos para que possa mediar a ação do aluno na busca de informações significativas, relevantes e com procedência reconhecida a fim de que possa construir conhecimento.

Considera-se que esse processo de construção do conhecimento se dá pela reflexão e depuração das informações disponíveis no ciberespaço, nos museus e bibliotecas, de modo que elas passem a ter um significado e contribua para novas maturações e novos questionamentos, num movimento incessante que é denominado por Valente (2008) de espiral da aprendizagem.

Um papel que cabe ao professor, cujo trabalho “consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”, pois, “o conhecimento, não está ao alcance de todos”, é preciso “saber conduzir alguém para a outra margem”. Nóvoa (2009, p.3)

Para Cruz (2008), o foco da educação escolar deve estar na descoberta e na “construção de modos criativos de conhecimento, usando as múltiplas e variadas modalidades de informação já disponíveis”. Nesse sentido, a escola baseada apenas na informação e na repetição cede espaço para a escola da descoberta, do conhecimento, da construção da autonomia, na qual mudam os papéis de professores e alunos.

Torna-se necessário que a escola se distancie das concepções que têm o livro e ela própria como as únicas formas para adquirir conhecimento e se aproxime de outras concepções, nas quais o “conhecimento, cultura e comunicação são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais”. (MAMEDE-NEVES e DUARTE, 2008, p. 782). Faz-se necessário que a escola se aproxime da cultura do seu tempo e se aproprie das tecnologias

atuais, buscando incorporá-las ao seu cotidiano pessoal e profissional, assim como outras tecnologias foram incorporadas ao longo da história da humanidade.

Além da profusão de informações de todas as ordens, o acesso a diversas mídias em convergência torna possível localizar dados, imagens, de forma rápida e atraente e o principal papel do professor será ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, contextualizá-los. Nesse sentido, o papel do professor na sociedade contemporânea passa ser o de orientador dessa busca, aquele que acompanha esse processo de escolhas e ajuda a fazer inferências e contextualizá-las. Para isso ele precisa de objetivos claros, de estratégias bem delineadas, de familiaridade com os recursos disponíveis e ter a competência para selecionar aqueles que pretende utilizar, de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

Contudo, nesse processo, Alves (2007, p. 125) argumenta que é preciso que o professor reconheça-se como pessoa e como educador, que aprenda a dialogar consigo mesmo, resgatando “sua história de vida, experiências, reflexões, convivências, relações com o seu pensar, como foram criados seus valores e, principalmente, certezas, crenças e mitos”. Essa ótica defendida por Alves (id.) aproxima-se do argumento de Moran, (2007) quando reafirma a necessidade de acreditar no potencial de aprendizagem pessoal de cada um, na sua vontade e na capacidade de evoluir, integrando novas experiências, sempre respeitando, entendendo e aceitando os próprios limites, o jeito de ser de cada um e a sua história pessoal.

Ao pensar em si próprio, resgatando seus valores e suas memórias, o professor enxerga-se como ser humano, identifica-se e poderá melhorar sua compreensão do outro e percebe a tarefa que tem nas mãos: manter-se em constante formação visando adquirir ou melhorar as competências para a incorporação dos recursos midiáticos, refletir sobre eles e em como podem colaborar na construção do conhecimento do seu aluno.

Nesse cenário de constantes mudanças em todas as áreas, percebe-se a imperativa necessidade de aprender a aprender, apoiado nos pilares da educação deste século, e de uma ação pedagógica que utilize diferentes mídias visando o desenvolvimento da autoria, produção, pesquisa, construção coletiva e colaborativa de conhecimentos, tendo no professor um mediador desse processo de aprendizagem.

Nesse capítulo buscou-se enfatizar a crescente penetrabilidade das mídias na sociedade contemporânea. Buscou-se apresentar o conceito de mídia na visão de diferentes autores.

Destacou-se a importância de sua incorporação nos espaços escolares, desmistificando-as. Enfatizou-se a necessidade de professores e alunos aprenderem a lidar com o acervo de informações disponíveis e refletir sobre elas, transformando-as em conhecimento, reforçando o papel da educação nesse processo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesse capítulo, enfatiza-se a atualidade do conceito de aprender ao longo da vida, diante da necessidade de atualização que ocorre em todas as áreas do conhecimento, tornando mister, ao professor, uma formação que lhe forneça subsídios teóricos e práticos para enfrentar as demandas da sociedade atual e considere o desafio que está posto aos professores: o desenvolvimento de competências para incorporar as mídias no contexto educacional. Uma formação que não esteja centrada no repasse de informações, mas que oportunize a reflexão, organização, avaliação e incorporação dos recursos midiáticos disponíveis, em conformidade com os objetivos pretendidos no planejamento pedagógico. O referencial teórico aqui exposto ressalta a necessidade de se investir continuamente na alfabetização tecnológica e informacional do professor, preparando-o para tornar-se um profissional do seu tempo.

3.1 Aprender ao longo da vida: uma exigência do século XXI

Na contemporaneidade, o desafio que está posto é integrar diferentes linguagens midiáticas na educação visto que não há possibilidade de retorno, novos recursos tecnológicos são lançados a todo o momento no mercado, num avanço incessante, e resta à educação e seus atores (professores, alunos e escolas) buscarem conhecer e integrar o potencial pedagógico desses recursos. Nesse sentido, faz-se necessário que o sistema educacional prepare aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas para que possam enfrentar as imprevisíveis demandas de aprendizagem, dialogando com as certezas e verdades provisórias (POZO, 2008).

Segundo Morin (2003, p. 47), o objetivo da educação é “criar um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”, nesse sentido, aprender, além de uma exigência social, mostra-se indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico dos cidadãos (POZO, 2008). Nessa perspectiva, cabe às instituições escolares tornarem-se capazes de promover a pesquisa como expediente pedagógico crucial, pois mais que armazenar conteúdos que logo envelhecem, torna-se necessário que a escola ensine a aprender a pesquisar, a questionar, elaborar e aprender ao longo da vida (DEMO, 2006).

Nos últimos anos do século XX, o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors (1996), já reforçava a importância do desenvolvimento humano e enfatizava o conceito de educação ao longo da vida, considerando-a como uma resposta às rápidas transformações no cenário mundial. Nesse sentido, a educação encontra-se no “coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades.” A necessidade de uma contínua atualização se dá em todas as áreas do conhecimento, hoje, já não existe a possibilidade de formar uma pessoa para o resto da vida, independente do grau de escolarização que tenha sido alcançado. Segundo a comissão, cabe à educação a missão de contribuir para que todos possam desenvolver suas potencialidades e comprometam-se com o seu próprio desenvolvimento, ou seja, responsabilizem-se pela “realização do seu projeto pessoal” (op.cit., p.16). A educação, que antes tinha uma duração estipulada, um tempo predeterminado para sua conclusão, agora se tornou um imperativo da sociedade, que coloca em situações antagônicas, ser ou não um profissional do seu tempo. Um profissional que, para se manter ativo e consciente das suas potencialidades, necessita de contínuo investimento pessoal em aprendizado.

A partir desse contexto, ressalta-se que a educação ao longo da vida possibilita uma contínua construção “da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1996, p.20). Desse modo, faz-se necessário que cada um passe a se conscientizar do seu papel na sociedade. Enfatiza-se, assim, a convicção no importante papel da educação para o desenvolvimento contínuo da sociedade e no potencial educativo dos meios de comunicação, ao tempo em que se salienta a necessidade de que todos possam utilizar todos os meios possíveis para o seu contínuo processo de aprendizado.

Alheit e Dausien (2006, p.177) argumentam que se faz necessário desenvolver ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprender possam se complementar e generalizar-se para todos os domínios da vida. Esse conceito de educação ao longo da vida adquiriu uma “dimensão estratégica e funcional”, visto que é a ele que se recorre para “definir as missões de formação das sociedades pós-modernas”, nesse sentido, a aprendizagem adquire um novo significado “para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos” revelando uma contradição interna: ao tempo que se inscreve em um cenário que traz intrínsecos a “competitividade, a empregabilidade e a

adaptabilidade”, reforça a liberdade de planejamento e o engajamento dos envolvidos no processo de formação (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178).

Ao final da primeira década do século XXI, Monereo e Pozo (2010) ratificam que o período formativo não se encerra com o fim da educação formal, mas é um processo ao longo da vida, visto que surgem novas demandas e uma necessidade constante de atualização. Para os autores, a influência educacional que era atribuição da família passou a ser uma incumbência da escola, até certo ponto, e em grande medida aos meios de comunicação como a TV e a internet.

No cenário atual, a discussão a respeito da educação ao longo da vida evidencia dois aspectos. O primeiro tem “um interesse principalmente motivado pela política da formação vinculado à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação”. O outro revela uma ciência orientada para o sujeito, tendo como foco “os aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem” (MONEREO e POZO, 2010, p. 180).

O acelerado desenvolvimento tecnológico das últimas décadas enfatiza a necessidade de aprender a aprender, destacando o importante papel que é atribuído à escola para que esta possa transmitir ainda mais o “gosto e prazer de aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1996, p. 18). Uma escola na qual alunos e professores tornem-se cúmplices e companheiros no processo de ensino-aprendizagem, e que esteja alicerçada nos pilares da educação, segundo o relatório da Unesco: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Uma escola, cujos professores distanciem-se da figura de donos e detentores do saber, tornando-se aqueles que também têm sede de aprender e que se alegram com as descobertas e com o crescimento dos seus alunos.

Uma escola na qual se busque a formação permanente em que, conforme Freire (2002), o momento fundamental seja o da reflexão sobre a prática, pois apenas quando se pensa criticamente sobre a prática desenvolvida é que se poderá mudar e melhorar a próxima prática. E refletir sobre a prática pode contribuir para significativas mudanças, e o primeiro passo é reconhecer a importância de participar de cursos de formação continuada, a exemplo do Mídias na Educação, e refletir sobre possíveis contribuições que poderiam advir dessa participação. Pois, conforme destaca Nóvoa (2007, p. 2), os professores são “elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de

processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”.

A escola do século XXI precisa de professores que primem pela autoria, pela pesquisa, que não se restrinjam a dar aulas (DEMO, 2008), que se reconheçam como profissionais e, como tal, busquem a cada dia melhorar a sua formação e a sua prática, visto que a cada dia, percebe-se a necessidade de “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, op.cit., p.89).

Esse processo contínuo de aprendizagem alicerçado nas aprendizagens fundamentais contribui para enfrentar as incessantes mudanças e os avanços científicos que tendem a tornar obsoletos saberes e competências adquiridas no início da formação. Uma educação ao longo da vida torna possível que se possa atingir um ponto de equilíbrio entre aprendizagem e o exercício profissional, na busca de construção de um cidadão ativo e autônomo (DELORS, 1996).

Valente (2008, p.35) coaduna com esse olhar e enfatiza que se faz necessário criar oportunidades para que a aprendizagem resulte de um processo de construção de conhecimento que o aprendiz “realiza na interação com o mundo dos objetos e do social”. Segundo esse pesquisador, aprender é ser capaz de utilizar as experiências de vida e os conhecimentos adquiridos na atribuição de novos significados e na construção de valores e conhecimento.

Com efeito, o período formativo não se encerra com a conclusão da educação formal e a necessidade de atualização constante é uma das características dessa sociedade. Ressalta-se, assim, a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores, e que essas formações sejam orientadas não apenas para o desenvolvimento de competências, mas também para a construção do sujeito, respeitando suas singularidades e seus direitos enquanto cidadão.

Nesse sentido, o contato com diversas linguagens midiáticas deve ser incentivado e oportunizado nas formações dos professores e no cotidiano das escolas, visto que se faz necessário que professores e alunos apropriem-se de domínios desses recursos, assim como o fizeram com outras tecnologias que ao longo dos anos foram sendo introduzidas na educação.

Uma formação que alie teoria e prática, que estimule a aprendizagem colaborativa e promova o desenvolvimento de comunidades de aprendizado, a fim de que problemas possam ser discutidos e soluções e práticas bem sucedidas possam ser compartilhadas.

Contudo, faz-se mister enfatizar que, para que a escola favoreça a inclusão e a democratização de acesso aos recursos midiáticos e torne-se um espaço de descobertas e de utilização pedagógica das mídias, a formação dos professores é extremamente necessária, pois acredita-se que ao utilizarem esses recursos na sua própria formação esses profissionais tornar-se-ão mais preparados para integrá-los na sua própria prática.

3.2 Contextualizando a formação do professor

No início da segunda década do século XXI, a sociedade multimidiática impõe novos desafios ao professor, a quem cabe a tarefa de orientar o processo de aprendizagem e ser um mediador de saberes, desenvolvendo uma prática pedagógica centrada no aluno, na qual a incorporação de diferentes recursos midiáticos possa representar uma oportunidade de construção da cidadania e desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Um processo de transformação e de aprendizado no qual torna-se mister uma verdadeira integração de múltiplas mídias e também de professores predispostos a uma mudança de atitude na sua forma de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, a formação continuada do professor passa a ser uma necessidade, menos por imposição mercadológica e mais em face das mudanças que ocorrem no entorno da escola. Uma formação que dê subsídios teóricos e práticos a fim de que possa desenvolver a competência de avaliar com segurança e criticidade as potencialidades e limitações dos recursos midiáticos disponíveis, incorporando-os no contexto educacional, definindo sua utilização consciente e com objetivos delineados.

Segundo Mercado (2009), muitos professores ainda não possuem conhecimentos suficientes para desenvolver estratégias pedagógicas utilizando diferentes mídias no seu cotidiano profissional, gerando uma necessidade de constante atualização de conhecimentos. Uma lacuna que afeta os professores, visto que estes profissionais necessitam aperfeiçoar a sua prática, favorecendo-se das experiências vividas nos mais diversos níveis da vida (DELORS, 1996).

Contudo, autores como Tedesco (2006), Morin (2003), Pozo (2008), argumentam que há muito os cursos de formação de professores não vêm atendendo as demandas da sociedade atual. Uma perspectiva que coaduna com pesquisas como a de Gregio (2005, p.280), quando afirma que “tanto a formação inicial como a formação continuada não cumpre com seu papel na formação de educadores, o que mostra a urgência de se repensar o tipo de formação oferecida aos profissionais da educação hoje pela academia”.

Esse aspecto tem sido alvo de contínuas pesquisas ao longo das últimas décadas e de formações que tentam implementar uma formação diferenciada.

3.3 Os processos de formação dos professores

Ao longo da história da educação, os processos de formação dos professores organizaram-se para solucionar problemas gerais, uniformes, padronizados. Problemas que não são comuns a todos e as soluções genéricas dadas por especialistas nos cursos de formação provocaram uma descontextualização com a realidade, visto que para diferentes problemas era oferecida igual solução, ignorando as realidades geográfica, social e educativa desses profissionais, ocasionando uma formação baseada no modelo de treinamento (IMBERNÓN, 2010).

Uma alternativa a esse “treinamento” é uma formação que se aproxime da prática das instituições educacionais e que contribua para gerar mudanças no cotidiano docente, apoiando o professor nas suas dificuldades, uma vez que só haverá mudanças na educação se os professores mudarem. Contudo, urge que ocorram, também, mudanças no contexto em que esses profissionais interagem, do contrário não haverá inovação pedagógica, podendo levar os professores a isolarem-se em microcontextos que não repercutirão em práticas inovadoras em caráter institucional (IMBERNÓN, 2010). Nesse aspecto, o questionamento que se impõe acerca do objeto desse estudo, é saber quais mudanças resultaram do Mídias na Educação e como os professores percebem essas mudanças.

Acredita-se que a formação do professor da contemporaneidade deve ser pautada no diálogo, na redefinição de papéis, na aprendizagem viva e criativa, que fomente a experimentação e a pesquisa, tecendo uma rede de aprendizagem entre professores (MORAN, 2007). Uma formação centrada na análise e reflexão dos problemas práticos dos professores que contribua para responder às necessidades da escola, que passaria a ser um local de

formação baseado na “ação-reflexão-ação” (IMBERNÓN, 2010, p.55). Contudo, não basta ser reflexivo, é preciso ser crítico. (GADOTTI, 2003). É preciso que o professor dê sentido à sua reflexão, visto que ela é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, ou seja, é construir e impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana.

Segundo Imbernón (2010) as últimas três décadas do século passado proporcionaram significativos avanços na formação continuada dos professores, entre eles, uma análise dos modelos de formação e a crítica à organização dos responsáveis por essa formação. No quadro a seguir, esse autor faz uma relação entre os conceitos de formação e o de conhecimento nesse período.

Quadro 1 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
... 1980 ...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
... 1990 ...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticas da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
... 2000 ...	Compartilhar significados no contexto educacional Para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexão.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón (2010, p. 24).

Ao longo dos anos, inúmeras mudanças ocorreram no cenário educacional em esfera nacional e internacional. No final da década de 80 e durante a década de 90, foram revistas as chamadas propostas curriculares. Nesse período, a oferta de cursos de formação continuada se

restringia aos de cursos de capacitação tecnológica de curta duração, cujo objetivo era dar ao professor instruções a fim que ele pudesse manusear e utilizar os recursos disponíveis na sua prática. Além da TV Escola¹⁹ e do vídeo, o foco era a entrada no computador na escola, impulsionado por programas como o Proinfo²⁰. Contudo, conforme Richit e Maltempi (2005, p. 6), seu “uso se resumia a atividades de edição de texto com o objetivo de familiarizar os alunos com alguns recursos”.

Sob diferentes enfoques, os pesquisadores enfatizam a necessidade de incluir recursos tecnológicos na educação buscando compreender como utilizá-los pedagogicamente. Segundo Castro (2008, p.72), é preciso que o “processo educacional se apodere de seu tempo”, e promova uma mudança que não pode ser ignorada pela escola. A atualização desses profissionais e de suas metodologias de ensino precisa “se adequar a todos os elementos novos que têm feito parte da vida dos cidadãos de todo o mundo”. Nesse sentido, compreende-se que a escola não precisa modificar-se para acompanhar o novo modo de produção. Ela precisa mudar porque as formas de aprendizagem se modificaram e todos os paradigmas anteriores não funcionam mais e quando aplicados dificultam a ação fim da escola: possibilitar a aprendizagem (CARVALHO; SILVA, 2006).

Atualmente, já não se valoriza a mera repetição de informações, o aluno já chega à escola com uma gama de informações inimagináveis, obtidas livremente na TV e na internet. Possui habilidades e competências que não são aproveitadas nas atividades escolares. Vive-se a metáfora da construção de conhecimentos, em uma era marcada pela presença das mídias em todas as esferas da vida humana, um contexto social dinâmico e complexo que afeta o professor habituado com suas rotinas e costumes no cotidiano escolar.

O uso consciente e criterioso das mídias em geral, e, em especial, do computador e da internet, pode contribuir para que professores e alunos desenvolvam seu potencial de aprendizado, interagindo, construindo uma espiral de conhecimento (VALENTE, 2008), contextualizando e globalizando os saberes, articulando-os com outras disciplinas, tornando-

¹⁹ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias.

²⁰ O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pela Portaria nº 522/MEC, em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso pedagógico de tecnologias da informação e da comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio.

os mais eficientes. E desse modo, ao situar as informações em seu contexto, o conhecimento avança (MORIN, 2003).

3.4 A formação dos professores e a utilização das mídias

Há um descompasso entre a formação dos professores, suas práticas e as tecnologias em educação. Para aproximá-las, a formação do professor não pode e nem deve ignorar os avanços tecnológicos, antes, precisa procurar ter neles um instrumento que possa contribuir para o aprendizado e para uma forma de conhecimento reconstrutivo. Segundo Demo (2008), o atraso da formação inicial e continuada de professores em não dar conta desse desafio é imperdoável, pois, à medida que as tecnologias invadem o campo da educação oferecendo inúmeras oportunidades, reforçaram as amarras do mercado e revelam essa relação pouco harmoniosa: enquanto na escola as mudanças ocorrem lentamente, as tecnologias continuam avançando em velocidade que ainda impressiona, trazendo, em seu bojo, constantes e múltiplas inovações.

Ao enfatizar o caráter incontornável dos avanços tecnológicos e a sua importância na contemporaneidade, Perrenoud (2005, p. 63) argumenta que “o papel da escola é, sem dúvida, o de tentar decifrá-las”, refletir sobre a sua efetiva utilização nas escolas e analisar o seu potencial para o desenvolvimento das atividades planejadas, pois “seria desastroso que os profissionais do ensino levassem mais 20 anos refletindo sobre os perigos do progresso e que a escola se tornasse o ambiente de trabalho menos informatizado da sociedade” (PERRENOUD, 2005, p. 63).

Nesse sentido, faz-se mister repensar a educação para não correr o risco de uma disjunção, uma separação “*toujours plus grande entre les générations d’enseignants et celles des élèves*”. O que já vem ocorrendo na prática e que tende a ser ampliada, tornando-se imperativo que a escola reconheça essas mudanças e considere o seu papel “*permettre de dépasser les clivages entre culture d’élite et culture de masse*” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2011, *on-line*).

A autora (id.) enfatiza o papel da escola nessa sociedade em que as mídias tornaram-se onipresentes e moldam valores e percepções, tornando premente que esse debate seja trazido para as escolas, sem desprezar o poder que possuem, mas tendo em conta que elas apresentam mediações e não realidades. Ensinar a ler criticamente esses meios, desvelando-os,

aproximando-os dos alunos para que estes se tornem autores nesse processo é a tarefa da escola e, mais enfaticamente, do professor, que igualmente requer uma formação que o prepare para uma leitura crítica da mídia.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de formar continuamente o professor que atuará nesse ambiente no qual a tecnologia deverá ser utilizada como um mediador do processo de ensino-aprendizagem (MERCADO, 2009). Pois, para que as mídias em geral possam ser utilizadas como instrumento nesse processo, faz-se necessário que o professor se aproprie de conhecimentos sobre as possibilidades desses recursos, de forma crítica e consciente. O conhecimento da parte técnica e o da pedagógica devem caminhar juntos, fornecendo suporte um ao outro (ARAÚJO, 2004). Decidir que recursos midiáticos usar, quando ou como usá-los, deve ser uma tarefa do professor, uma competência que ele põe em prática tendo em vista os conteúdos e os objetivos que deseja alcançar com um dado planejamento.

Será que o Mídias na Educação oportunizou essa formação diferenciada? Essa formação oportunizou aos professores-cursistas uma aproximação da teoria com a prática?

3.4.1 A formação continuada do professor: aproximando educação e tecnologia?

Nessa sociedade digital, na qual novas formas de expressão e de interação passam a coabitar com os hipertextos, assim como a convergência de diversas mídias modificam as interações e as diferentes formas de conhecer, Costa e Pinto (2009) defendem que é preciso que se garanta aos professores formações (sejam elas inicial ou continuada) que contemplem quatro dimensões, a saber: pedagógica, didática, tecnológica e sobretudo a comunicacional.

Nesse aspecto, enfatiza-se a necessidade dos professores se apropriarem de novas formas de ensinar e aprender, novas alfabetizações que favoreçam a integração das mídias e suas múltiplas linguagens, a fim de evitar o uso ingênuo das tecnologias, e desse modo, tornem-se cidadãos autônomos e autoavaliadores de seus próprios conhecimentos, do contrário não há tecnologia que resolva os problemas educacionais (ALMEIDA, 2003; FIGUEIREDO e MERCADO, 2008).

Segundo Mercado (2009), os recursos tecnológicos poderão se constituir como um poderoso agente transformador possibilitando uma mudança qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, todavia para que esses instrumentos possam ser usados em favor dessa

mudança, ratifica-se a necessidade de uma formação na qual adquiram sólidos conhecimentos, tanto de conteúdos quanto didáticos, que lhes possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando diferentes recursos midiáticos como ferramentas de aprendizagem, visando a construção criativa, a reflexão e o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor conheça as diferentes modalidades de uso tecnológico e entenda como os recursos por elas oferecidos possibilitam a construção do conhecimento, pois, segundo Mercado (2009, p.10), o maior problema hoje “não é a falta de acesso à informação ou às tecnologias, e sim a pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos”, nessa perspectiva, o autor afirma ainda que é necessário “saber usar a tecnologia em benefício do ensino, estar aberto à inovações, ter senso crítico aguçado para perceber quando e onde a tecnologia é benéfica” (MERCADO, 2009, p. 43), estimulando e orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, torna-se fundamental que o professor busque superar as fragilidades da sua formação inicial, baseada na visão fragmentada e na reprodução de informações, e esteja aberto às mudanças, buscando atualização constante, tornando-se um profissional comprometido com uma prática pedagógica de qualidade que contribua para ajudar o aluno a buscar e analisar as informações das quais necessita, compor e recompor argumentos, refletir criticamente sobre a realidade da sociedade em que vive, tendo acesso às diversas mídias, comparando seus modos de noticiar os mesmos fatos, lendo o que está nas entrelinhas, vendo o que está posto e buscando compreender o que não está, e que, enfim, participe ativamente do processo educacional.

Uma leitura de mídia que precisa estar presente nos cursos de professores, contudo, ao se enfatizar a necessidade da formação continuada do professor, urge que se esclareça que ela não significa um acúmulo de cursos, jornadas pedagógicas, seminários, treinamentos ou outras atividades isoladas. Trata-se de um projeto que deve permitir ao professor o seu desenvolvimento profissional. Deve permitir que ele reflita acerca das suas necessidades e expectativas (KULLOK, 2004). Adota-se nesse estudo, o conceito defendido por Gomez (2004), de que a formação continuada é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, para que ele se aproprie dos dispositivos da informática e se aproxime criticamente, como sujeito de sua própria prática e da cultura de seu tempo.

Nessa perspectiva, Campos e Körner (2005, p. 140) argumentam que *“Innovar la práctica docente no es sólo cuestión de disposición o decreto”*. Segundo os autores, para haver uma verdadeira integração das TIC pelos professores na sua prática, faz-se necessário *“diseñar, crear y recrear los usos que cada docente puede hacer de los medios y las TIC, en el contexto de su institución, de sus alumnos, de los contenidos a enseñar”*. O que necessariamente implica numa atualização contínua dos professores, num processo de formação que lhes permita *“desarrollar habilidades, actitudes y destrezas específicas para manejarlos; descubrir la contribución que hacen a los procesos educativos en general y a los de enseñanza aprendizaje en particular”* (CAMPOS e KÖRNER, 2005, p. 140), ou seja, é descobrir como e por que incorporar os recursos tecnológicos na sua prática.

Nesse estudo, para efeito de análise, um dos aspectos que se deseja conhecer diz respeito à opinião dos professores egressos do Mídias na Educação quanto às contribuições dessa formação para a incorporação dos recursos midiáticos no contexto educacional e quais as competências desenvolvidas nesse percurso formativo.

3.4.2 Desenvolvendo competências no cenário educacional

Coll e Monereo (2010) enfatizam que o aparecimento das TIC revela a importância do desenvolvimento de competências que contribuam para enfrentar as sucessivas mudanças que ocorrem cotidianamente em todas as áreas. Na perspectiva de Perrenoud (2000), entre as competências necessárias para lidar com o processo de ensino e aprendizagem nessa sociedade, encontra-se a de saber utilizar diferentes recursos tecnológicos e administrar a própria formação continuada.

Na perspectiva de Coll e Monereo (2010), a importância dessa reflexão reside no fato de estimular a pesquisa, visando descobrir meios de desenvolver as competências necessárias à era do conhecimento, dada ao valor a ele atribuído, na contemporaneidade. A presença das TIC nas escolas torna-se uma exigência do século XXI. Os autores defendem a ideia de que a educação escolar deve servir para dar sentido ao mundo que rodeia os alunos, para ensiná-los a interagir com esse contexto e a resolverem os problemas que lhes são apresentados.

Entre as mudanças ocorridas no campo da educação, Coll e Monereo (2010) destacam as transformações no papel de professores e alunos, nas modalidades de interação e no acesso cada vez mais fácil aos recursos tecnológicos, em especial, ao computador, que tem se

tornado cada vez mais onipresente, e tendendo, nos próximos anos, serem encontrados em todos os setores e serviços²¹. Nesse sentido, a evolução da internet, ao tempo em que apresenta inúmeras possibilidades educacionais, igualmente apresenta desafios aos professores e ao cenário educacional formal ou informal. As sucessivas mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional leva a crer que futuramente os processos educacionais ocorrerão onde houver disponibilidade de recursos tecnológicos que possam mediar a relação de professores e alunos (COLL e MONEREO, 2010).

Num mundo conectado por computadores, entra em crise o professor “guardião do currículo” e transmissor de informações (COLL e MONEREO, 2010, p.31) visto que novas competências e habilidades lhe são exigidas, passando a ter uma importância crescente numa era na qual o desafio que está posto é transformar a informação em conhecimento.

A expressão competência está presente no cenário educacional, nos discursos e nos documentos legais, tornando-se o elemento direcionador das ações a serem desenvolvidas nesse campo e permeiam todas as discussões pedagógicas. Contudo, esse conceito cujo foco está no aprender a aprender e no fazer, não se trata de algo original. Valente (s.d., *online*) argumenta que o conceito de competência já estava subjacente nos ideais da Escola Nova, cujo propósito era enfatizar a prática em detrimento da teoria, de modo a buscar significado nos conteúdos escolares e aprendendo a lidar com a mudança, com o imprevisível.

Na literatura, o conceito de competência e de habilidade não é unívoco. Perrenoud (1999, p. 19), argumenta que “não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição.” Contudo, visando delimitar um olhar, o próprio Perrenoud (1999, p. 7), a define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ou seja, as competências são constituídas de várias habilidades, mas as habilidades não estão atreladas a uma competência específica.

²¹ Enfatizando e ilustrando esse argumento, encontram-se os dados divulgados em 25.01.2011, por Hamadun Touré, chefe da União Internacional de Telecomunicações (UIT), a mais antiga organização internacional do mundo, e uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), que apontam o expressivo crescimento da internet. Segundo o relatório, o número de usuários da internet chegou a 2,08 bilhões no fim de 2010, contra 1,86 bilhão, em 2009 (MUNDO..., 2011). Sendo que 57% dos internautas estão em países em desenvolvimento. No Brasil, dos 190 milhões de habitantes, apenas 40 milhões costumam acessar a internet.

Embora atrelado ao construtivismo piagetiano, o conceito de competência tem suas raízes também em outras teorias da educação e no campo educacional ele tende a se confundir com as noções de saberes e conhecimentos. (VALENTE, s.d.,*online*).

Macedo (1999) define competência como sendo uma habilidade de ordem geral, já a habilidade, segundo ele, trata-se de uma competência de ordem particular, específica. Na sociedade atual, em que o professor é desafiado a lidar cotidianamente com diversos recursos midiáticos e necessita ser um mediador do processo de aprendizagem do seu aluno, ele próprio necessita desenvolver a competência de aprender a aprender, aprender a selecionar o que é importante para sua formação e para sua prática. Uma competência que o ajudará a desenvolver com mais propriedade e proficiência o seu papel no cotidiano escolar. Desenvolvendo, assim, outras habilidades, como a de comparar os recursos disponíveis, selecionar o mais adequado ao seu planejamento e aos seus objetivos, familiarizar-se com as possibilidades que possuem e lidar com os imprevistos, aproveitando todas as oportunidades para refletir acerca dos resultados obtidos.

Para atender as demandas da sociedade contemporânea, o professor necessita desenvolver novas competências para lidar pedagogicamente com os recursos midiáticos disponíveis. Faz-se necessário aproveitar todas as oportunidades para construir conhecimento, desse modo, ratifica-se o argumento de Almeida (2007, p.181) de que é imperativo “Aprender em serviço, aprender com os alunos, aprender fazendo cursos, aprender tentando criar coisas novas, aprender fazendo pesquisas”, pois essas “são formas de educar a si mesmo”. Nesse sentido, amplia-se a necessidade de propiciar o desenvolvimento de competências para que os professores possam conhecer, mapear, selecionar e incorporar diferentes recursos midiáticos na sua prática pedagógica.

No cenário educacional, torna-se imperativo tornar realidade a inclusão de diferentes recursos midiáticos em todos os níveis de ensino, ofertando uma formação que se aproxime das demandas e desafios da sociedade contemporânea, enfatizando a importância social, cultural e pedagógica da escola e da relevância que é buscar uma aproximação com a cultura do seu tempo.

Contudo, é fato que a utilização desses recursos em determinados contextos tende a repetir a prática tradicional, sendo utilizadas como complemento de aulas explicativas, desprezando o potencial de interação e de aprendizagem colaborativa que elas oportunizam.

Coll e Monereo (2010) referem-se a contextos, nos quais as escolas estão dotadas dos mais recentes recursos tecnológicos, porém permanecem desenvolvendo práticas educacionais inexpressivas, cujos professores mantêm as mesmas práticas pedagógicas. Os usos que têm sido verificados em todos os níveis educacionais indicam a dificuldade nessa implementação e no uso dos recursos tecnológicos nas escolas. Experiências bem sucedidas em termos educacionais permanecem isoladas em uma determinada comunidade escolar e dificilmente são transferidas para outros contextos, outras realidades. Segundo Coll e Monereo (2010) os usos das mídias digitais, as TIC, contrastam entre si, conforme os elementos dos processos educacionais que focalizam, a saber:

- a) usos centrados nos conhecimentos e na atividade autônoma e autorregulada dos alunos (atividades de indagação, exploração, experimentação, descobrimento, etc.);
- b) usos centrados na apresentação, organização e exploração dos conteúdos da aprendizagem (leituras, glossário, esquemas, mapas conceituais, simulações, etc.);
- c) usos centrados na apresentação e transmissão de informação pelo professor ou por especialistas (apresentações, demonstrações, conferências, videoconferências, etc.);
- d) e usos centrados na interação e na comunicação entre os participantes, professor e alunos (fóruns, chats, análise colaborativa de casos, resolução colaborativa de problemas, desenvolvimento de projetos de grupo, etc.) (COLL e MONEREO, 2010, p. 40).

Nesse contexto permeado de mudança e de múltiplos desafios, Varis (2005) destaca cinco competências necessárias, cinco alfabetizações que favorecem uma participação ativa, autônoma e eficiente no extenso campo de possibilidades oferecidas pelas TIC, a saber:

1. Alfabetización tecnológica: la capacidad de utilizar nuevos medios, como Internet, para acceder a la información y comunicarla eficazmente.
2. Alfabetización informacional: la capacidad de recopilar, organizar y evaluar la información y formarse opiniones válidas basadas en los resultados.
3. Creatividad mediática: la capacidad, cada vez mayor, de los ciudadanos de producir y distribuir, dondequiera que se encuentren, contenidos para audiencias de todos los tamaños.
4. Alfabetización global: consiste en comprender la interdependencia entre las personas y los países y tener la capacidad de interactuar y colaborar eficazmente a través de las culturas.
5. Alfabetización responsable: la competencia de examinar las consecuencias sociales de los medios de comunicación desde el punto de vista de la seguridad, la privacidad y otros (VARIS, 2005, *on-line*).

Desenvolver essas competências profissionais pode contribuir para ajudar os professores a lidar com as mudanças ocasionadas tanto pela integração das TIC na escola, quanto pela influência que esses recursos exercem nos alunos, mesmo quando estas não estão inseridas no seio da escola. Embora as desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos tenda a agravar uma situação de ‘esquecimento’ e de ausência de investimentos a que uma parcela da população ainda está submetida, gerando um novo analfabetismo, o tecnológico, e

reforçando o papel da escola pública para minimizar mais esse fosso de desigualdade, contribuindo para que desenvolvam a competência de saber *qué tipo de información se necesita, dónde obtenerla y cómo transformarla en conocimiento, presentarla y gestionarla* (VARIS, 2005, *on-line*).

Embasados no Projeto *Definition and selection of Competencies* (DeSeCo) e na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Coll e Monereo (2010, p. 32) citam três grupos de competências consideradas essenciais para enfrentar as incessantes mudanças da sociedade contemporânea, a saber:

- a) ser capaz de atuar com autonomia (inclui as capacidades de elaborar e pôr em prática planos de vida e projetos pessoais, de defender e afirmar os próprios direitos, interesses, limitações e necessidades e de agir levando em consideração o contexto ou marco mais amplo);
- b) ser capaz de interagir em grupos socialmente heterogêneos (o que inclui as capacidades de cooperar, de ter um bom relacionamento com os demais e de controlar e resolver conflitos);
- c) ser capaz de utilizar recursos e instrumentos de maneira interativa (incluídas as capacidades de utilizar com flexibilidade dados, linguagens e textos, especialmente os meios digitais).

De acordo com Coll e Monereo (2010), para que se utilizem os diversos recursos tecnológicos ora disponíveis, faz-se necessário uma alfabetização digital e um amplo acesso a esses recursos em todos os cenários da vida cotidiana. Esses autores defendem a ideia de aplicação e utilização das competências em quatro grandes cenários sociais: a) o cenário educacional; b) o cenário profissional; c) o cenário comunitário; d) o cenário pessoal. Para efeito de análise, nesse estudo apenas o cenário educacional será observado quanto ao uso dos recursos midiáticos e as contribuições proporcionadas pelo Mídias na Educação para os professores que dela participaram.

O desenvolvimento de competências no cenário educacional compreende tanto as atividades de educação formal, quanto informal, assim como a aprendizagem ao longo da vida. Em cada um desses cenários são requeridas competências que devem ser cotidianamente desenvolvidas para o enfrentamento de problemas que possam surgir. Nesse estudo, como um dos critérios a serem analisados, busca-se compreender que competências foram desenvolvidas pelos professores a partir da formação em ‘Mídias na Educação’.

Coll e Monereo (2010) enfatizam a necessidade de pesquisar as possibilidades de utilização das TIC visando a construção e o desenvolvimento das competências necessárias na sociedade atual. Os autores acreditam que a “mistura de recursos e conteúdos com a

finalidade de construir ambientes mais ajustados às necessidades e desejos de um usuário ou de um grupo de usuários, passa a ser uma estratégia habitual de uso da internet” (COLL e MONEREO, 2010, p. 35). A presença das TIC na educação se impõe como necessidade para preparar o aluno a interagir com o seu entorno e para a resolução de problemas.

A questão que se coloca é como deverão ser usadas e quais os limites da ação da escola e dos professores. Para Coll e Monereo (op.cit.), a incorporação das TIC na educação tem sido aquém do potencial que oferecem para transformar e inovar o ambiente escolar e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os autores lembram que se trata de um potencial e como tal, pode vir ou não a ser desenvolvido. E, a depender do contexto no qual as TIC serão utilizadas, esse potencial pode vir a ser mais ou menos revelado. Esse contexto retrata a finalidade da incorporação e os usos efetivos que alunos e professores fazem desses recursos nas salas de aula. No que se refere ao Mídias na Educação, quais usos têm sido feitos pelos professores egressos no contexto educacional no qual estão inseridos?

3.5 Possibilidades e limitações da incorporação dos recursos midiáticos

Embora muitas pessoas tenham visto na incorporação das diversas mídias uma oportunidade para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, Sancho (2006), adverte que a história aponta para promessas e expectativas não cumpridas. Segundo a autora, as tentativas frustradas de incorporação das tecnologias apontam para uma escola ainda centrada na figura do professor e distante das novas formas de construir o conhecimento.

A despeito do potencial desses recursos, autores como Matos (2004), enfatizam que a tecnologia por si só não assegura a aprendizagem dos alunos. Mesmo o computador aliado à internet, com o indiscutível potencial informacional e comunicacional que possuem, não é um instrumento mágico (DEDE, 2000). Não basta colocar o aluno na sua frente para que ele compreenda os assuntos ou tenha uma súbita iluminação, passando a entender conteúdos que até então lhe traziam alguma dificuldade. Sancho (2006) corrobora ao enfatizar que a incorporação pedagógica desses recursos requer professores que busquem conhecê-los e sintam-se seguros para selecionar e avaliar os recursos mais adequados aos seus objetivos, pois de acordo com Martínez (2004, p. 96) “Não há um recurso que responda a todas as necessidades. Cada um tem características específicas que deverão ser avaliadas pelos docentes [...] de acordo com suas condições e necessidades.”

Fortemente embasados em estudos comparativos, tanto regionais quanto internacionais, Coll, Mauri e Onrubia (2010) afirmam que a incorporação das TIC na educação não apresenta um quadro homogêneo e que os possíveis benefícios para a educação não são passíveis de ser generalizados. Os autores justificam a afirmativa enfatizando que, entre outros aspectos, o acesso e o uso efetivo desses recursos ainda são bastante reduzidos e, em alguns, casos, sequer se tornaram uma realidade. Seus estudos revelam, ainda, dois fatos coincidentes, que destoam apenas na intensidade com o qual aparecem, a saber: o pouco uso das TIC pelos professores e a capacidade reduzida que esses recursos possuem para impulsionar e promover inovação e mudança no cenário educacional.

Nesse sentido, Coll, Mauri e Onrubia (2010) argumentam que se mostra equivocada a afirmativa de que a incorporação das TIC nas salas de aula resulta em inovação e transformação das práticas escolares, para os autores em referência, são determinados usos das TIC que provocam e que vêm determinar uma mudança no processo de ensino e aprendizagem. Segundo eles, a avaliação quanto ao estado de incorporação das TIC na educação e as perspectivas acerca do futuro assumem posições distintas, visto que se encontram atreladas ao potencial educacional que lhes é atribuído e aos objetivos pretendidos a partir dessa incorporação. Coll, Mauri e Onrubia (2010) destacam três possibilidades de incorporação das TIC, a partir de objetivos distintos, os quais apontam para perspectivas diferenciadas. Quando são consideradas como “ferramentas de buscas, acesso e processamento de informações”, como “objeto de ensino e aprendizagem”, as perspectivas são otimistas, dado que todos os indicadores sinalizam para esse incremento no currículo.

Porém, se essa integração for considerada com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e produtivo, apropriando-se dos recursos que as TIC oferecem para a pesquisa tanto para trabalhos quanto para a elaboração das aulas, elaborar apresentações em sala de aula, ou seja, fazer melhor o que já faziam, nesse caso os dados avaliativos apontam para resultados menos positivos, visto que, nessa perspectiva, os professores tendem a incorporar as TIC reforçando práticas já existentes, não visa a transformação e inovação da prática pedagógica. Já quando se busca incorporar as TIC para fazer algo diferente do usual, algo que não poderia ser feito sem a presença desses recursos, promovendo novas formas de ensino e aprendizagem, os resultados encontrados nessa perspectiva de incorporação das TIC são parcos, embora tenham algumas raras exceções.

Existe uma clara defasagem entre as reais possibilidades que as mídias oferecem para a educação, aquelas que são incorporadas pelos projetos técnico-pedagógicos e os usos concretos, que delas fazem os alunos e professores. Coll, Mauri e Onrubia (2010) apontam que a alfabetização digital vai além da familiaridade e do uso funcional das TIC, segundo eles, é necessário conhecer as práticas socioculturais associando-as ao seu uso de forma adequada na sociedade contemporânea. O argumento defendido pelos autores coaduna com a ótica de Perrenoud (2005) para quem essa exclusão que tem sido alardeada e denunciada insistentemente tem duas faces: a visível, que pode ser exemplificada pela desigualdade de acesso a informações, bens e serviços, e também a face invisível, que pode ser desvelada pela “compreensão desigual das instituições, das leis dos mercados, das forças e das estratégias que governam o mundo.” (PERRENOUD, 2005,p. 65).

Os argumentos defendidos pelos autores nesse capítulo permitem inferir que, embora as TIC não possuam poderes mágicos capazes de modificar a realidade socioeconômica das sociedades e, embora esses recursos não sejam panaceia para os males da educação, o seu afastamento contribui para aumentar a brecha de desigualdade já existente, marginalizando para sempre uma significativa parcela da população que vive um permanente processo de exclusão (FILMUS, 2004).

Nesse sentido, ratifica-se a perspectiva de que a possibilidade de aliar os recursos didáticos às atividades pedagógicas e a oportunidade de participarem de cursos que lhes permitam continuar sua formação, contribui para que se sintam a altura de responder aos desafios que lhe são postos pela sociedade contemporânea, recuperando, enfim, o papel da escola e a identidade docente.

3.5.1 A incorporação de recursos midiáticos nas escolas públicas

É incontestável a presença das mídias no cotidiano e sua importância é inegável. As tecnologias em geral sempre estiveram ligadas à educação, desse modo “o maior risco para o sistema educacional é a ausência de implementação de novas tecnologias” (RADA, 2004, p. 109). Nesse aspecto, faz-se necessário considerar um leque de aspectos alusivos aos recursos midiáticos, tradicionais ou digitais, iniciando pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha como prioridades a inclusão e a justiça (TAKAHASHI, 2000).

Nesse sentido, livros, computadores, equipamentos audiovisuais, conexão em rede “deverão estar presentes em cada sala de aula, como recursos para a aprendizagem das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento” (FILMUS, 2004, p.129), assegurando aos professores a oportunidade de selecionar os recursos disponíveis de acordo com seus projetos e suas perspectivas pedagógicas.

Entretanto, para que haja uma democratização do acesso a esses recursos nas escolas, é premente que o poder público estabeleça políticas públicas e estratégias que permitam viabilizar esse processo (SETTE et al., 2009).

Nessa perspectiva, Tedesco (2004) enfatiza que a política educacional deveria preocupar-se em incorporar as mídias na educação, considerando: a) a grande demanda existente e que muitas vezes desconhece a real importância dessa incorporação, tornando necessário o planejamento de “estratégias de comunicação destinadas a qualificar as demandas educativas” em que sejam respeitados os ritmos e as modalidades que melhor se adéquem às necessidades educacionais; b) a busca de alianças entre os setores público e privado, em que os interesses do mercado não se sobreponham aos interesses da sociedade em geral; c) e, que essas estratégias priorizem os professores, visto que embora a maioria desses profissionais manifestem-se favoráveis ao uso desses recursos na educação, há entresves culturais que precisam ser analisados (TEDESCO, 2004, p. 11).

Retoma-se o desafio que está posto na contemporaneidade: inserir as mídias na educação, de forma crítica, sem deslumbramentos ou recusas irreflexivas. Para isso, faz-se necessário um olhar crítico e criterioso, a fim de vislumbrar as possibilidades pedagógicas desses recursos.

Ao analisar a realidade da educação no Brasil, Kenski (2003) ratifica que para haver uma real integração desses recursos nas escolas, faz-se necessário vislumbrar alguns aspectos: o desafio de formar professores que já durante a sua formação estejam em permanente contato com múltiplos recursos midiáticos a fim de que conheçam as possibilidades de utilização e incorporação na prática pedagógica. Uma formação que alie teoria e prática contribuindo para formar profissionais capazes de lidar com alunos que se encontram em níveis de alfabetização midiática diferenciada e desigual, visto que há aqueles alunos cujo domínio e familiaridade com os mais diversos recursos tecnológicos, são facilmente perceptíveis enquanto outros

vivem à margem dos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea e cuja única oportunidade que teriam de acesso a esses recursos seria através da escola.

Nessa direção, Belloni (2003) ratifica que a escola não pode manter-se à margem do desenvolvimento tecnológico, uma vez que essa instituição tem o papel de compensar, através da educação, as desigualdades de acesso de crianças e jovens aos recursos midiáticos. E, embora ciente do grau de dificuldade dessa tarefa, a autora enfatiza que é imperativa a necessidade de integração de múltiplos recursos midiáticos na educação, visto que eles não devem ser tidos como meros objetos de consumo e, sim, como condicionantes para o desenvolvimento da cidadania.

A escola deve operacionalizar o acesso de professores e alunos à internet e demais recursos midiáticos, sob pena de gerar um irreversível processo de marginalização entre os que têm acesso aos recursos tecnológicos digitais e os que não têm. A escola torna-se a única alternativa que permite viabilizar um processo de equalização das tecnologias, visto que tanto os recursos para aquisição de equipamentos, quanto as estratégias de incorporação dos mesmos, estão relacionados aos graves processos de exclusão existentes numa sociedade cujo poder aquisitivo é extremamente desigual (FILMUS, 2004), um contexto que se reflete também nas condições de trabalho dos professores e na infraestrutura das escolas públicas.

3.6 A precarização do trabalho docente

A escola enfrenta demandas diferentes, visto que os organismos internacionais enfatizam a necessidade de educar para a sociedade da informação e do conhecimento e para o desenvolvimento de competências, entre elas a de pensar com criticidade e com autonomia, resolver problemas e se comunicar com facilidade utilizando intensivamente múltiplos recursos midiáticos. Todavia, para formar esse aluno faz-se necessário professores “convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional”, assim como é necessário que as escolas disponham de “bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos” (SANCHO, 2006, p. 20), um quadro cujas nuances diferem dos aspectos do cotidiano de muitas escolas e professores.

Segundo Sampaio e Marin (2004), no Brasil, a precarização do trabalho docente não é um dado recente, contudo, tem sido constante e crescente, envolvendo a própria formação desses profissionais e outras vertentes, tais como as condições de trabalho, as condições

materiais para o desenvolvimento do trabalho dos professores e a organização do ensino, entre outras, estando sempre à mercê de políticas públicas.

As autoras apontam para um agravamento das condições de deteriorização do sistema público de ensino, na década de 70, do século XX, relacionando-as com a expressiva expansão da oferta de ensino. Já nas décadas de 80 e 90, organismos financeiros internacionais tornam-se mais incisivos, direcionando as decisões sobre a formação dos professores e em políticas educacionais que explicitam mudanças curriculares e atrelando a liberação de recursos financeiros à adesão às suas orientações.

Entre os aspectos que Sampaio e Marin (2004) apontam como fatores agravantes à precarização do trabalho docente, estão: “o salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”; embora considerem que essa situação já foi mais aviltante, as autoras argumentam que é um quadro ainda bem inferior quando comparado à situação oferecida em outros países. Para elas (id.), esse aspecto incide decisivamente na precarização do trabalho dos professores, uma vez que a “pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. (idem, p. 1210). Aspectos que, segundo as autoras, são evidentes em decorrência da dificuldade de atualização dos professores e de “acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo”, para quem “estar sintonizado com o mundo é uma possibilidade que ocorre por meio da televisão, quando há tempo” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1211).

Outro aspecto enfatizado pelas autoras no que diz respeito às condições de trabalho docente é a relação entre “carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos”. Para as autoras, esses aspectos estão intrinsecamente relacionados às questões salariais, considerando “o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes tresdobram a jornada em redes diferentes de ensino” (idem, p.1214).

Outro aspecto que, segundo Almeida et al. (2010, p.42), terminam “por dificultar a produtividade e a qualidade do trabalho” dos professores pode ser evidenciado no que se

refere à estrutura física das escolas, na inadequação de alguns espaços disponíveis e ainda a inexistência de outros.

Uma escola que vive uma situação dicotômica, pois enquanto algumas delas se encontram equipadas com os mais modernos equipamentos tecnológicos, há aquelas cuja precariedade das instalações físicas, de mobiliário e de recursos tecnológicos não oferecem as condições mínimas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Esse aspecto é alvo da inquietação de Dede (2000), pois, segundo ele, não faz sentido o investimento de somas vultosas em recursos tecnológicos para escolas que não oferecem a menor condição infra-estrutural de recebê-los, quiçá usá-los pedagogicamente. Urge que as demandas emergenciais de estrutura, segurança e mobiliário sejam atendidas. Outro aspecto, enfatizado por Sette et al. (2009), trata-se da rápida obsolescência de equipamentos tecnológicos e necessidade de assegurar um suporte e manutenção permanentes. Desafios que devem ser considerados em um projeto educacional que pretenda incorporar recursos tecnológicos ao currículo escolar.

Esses argumentos encontram eco em Araújo (2007), cujo estudo aponta a ocorrência de problemas como a oscilação da energia elétrica, o que gerava a interdição do laboratório de informática, a ausência de *softwares* educativos, impressoras e computadores sem funcionar, apresentando problemas técnicos em decorrência da falta de manutenção.

Nessa perspectiva, Martínez (2004) argumenta que a incorporação dos recursos tecnológicos, nas escolas, urge que sejam observados alguns aspectos, entre eles: aquisição dos recursos tecnológicos; operação e manutenção dos equipamentos; equidade no acesso as mídias; conectividade à Internet nas escolas públicas; atualização dos professores e o uso das mídias em geral. Uma vez que nem todas as escolas possuem espaços adequados à instalação de laboratórios de informática ou sala de multimídia, urge que a construção ou a adequação desses espaços sejam pensadas, no momento de equipar essas escolas. Martínez (2004) elenca outros pontos a serem observados, nesse aspecto: a disponibilidade de energia elétrica, a situação da rede elétrica ou fontes alternativas de energia; a ventilação adequada e necessária (ar-condicionado, desumidificador, ventiladores); adoção de medidas preventivas para a proteção dos equipamentos.

A preocupação com esses fatores é crucial ao desenvolvimento de projetos que visem a implantação de laboratórios de informática nas escolas e a incorporação das TIC e demais mídias no cotidiano escolar. São detalhes que revelam toda a sua importância quando, na prática dos professores, em seu cotidiano nas escolas, além das dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico usando as TIC, deparam-se também com problemas de manutenção dos equipamentos.

Os argumentos expostos nesse capítulo ratificam a necessidade de investimentos contínuos na educação que se materializem tanto na questão de infraestrutura, na oferta e manutenção de recursos tecnológicos, como também no investimento em cursos de formação para professores que os prepare para utilizar crítica e conscientemente os recursos que têm ou deveriam ter disponíveis, atualizando sua formação e sua prática pedagógica, uma vez que esses recursos devem estar a serviço da educação, e não o contrário.

Nesse capítulo, buscou-se enfatizar a importância da formação do professor para tornar sua prática mais contemporânea, assim como a necessidade do amplo contato com as mídias durante essa formação. Acredita-se que ao aprender a utilizar pedagogicamente esses recursos, esse profissional sente-se mais seguro e com mais autonomia para desenvolver sua prática, tornando-se o mediatizador do processo de ensino e aprendizagem.

4 O PERCURSO DO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO EM SERGIPE

Nesse capítulo, descreve-se, de forma sucinta, o objeto desse estudo, o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, coordenado pela UFS, em Sergipe, a sua proposta metodológica, a divisão modular e os três ciclos de aprendizagem que o compõem. Apresentam-se alguns resultados, tais como o número de cursistas aprovados em cada uma das etapas, até a 1.º turma de egressos da Especialização em Mídias na Educação, constituída de professores que completaram todos os ciclos de aprendizagem.

4.1 As políticas públicas de formação do professor

Frente às inúmeras transformações ocorridas na sociedade, o fazer pedagógico requer uma constante atualização. Essa preocupação se reflete nas políticas públicas desenvolvidas pelo MEC nos últimos anos, que, seguindo uma tendência internacional, adota, para isso, a modalidade da EAD.

A EAD tem crescido exponencialmente no país e tem sido a aposta do MEC para levar a formação continuada a professores em todas as regiões do país. O marco legal que incentiva o desenvolvimento das ações e programas de formação continuada nessa modalidade, encontra-se no artigo 80 da Lei 9394/96. Essa Lei, em seu artigo 67, inciso II, vem assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, enfatizando que cabe à União, estados e municípios a oferta de cursos de formação continuada a professores. Em seu artigo 87, inciso III, propõe “capacitação de todos os professores em exercício, utilizando para isto, os recursos da educação a distância”.

Posteriormente, a promulgação da Lei 10.172/2001 também veio enfatizar a necessidade de formação continuada dos professores e afirma que é preciso que esses profissionais possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional, considerando-a “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional”.

De acordo com o disposto no livro da Rede Nacional de Educação (2006) a atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; a formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve

ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores.

A importância da incorporação das mídias na educação e as possibilidades que oferecem, democratizando e ampliando o acesso às informações, socializando saberes e culturas, têm sido reconhecidas pelas instâncias governamentais. A criação do Mídias na Educação, ora objeto desse estudo, tem sido uma das estratégias geradas no âmbito do MEC para fomentar o uso desses recursos pelos professores da educação básica. Uma iniciativa que, conforme argumentam Sette et al. (2009, p.101), pode estimular a integração, a articulação e a autoria dos sujeitos envolvidos, tornando-se um “espaço gerador de cidadania e de novas possibilidades de construção do conhecimento, por meio do domínio das tecnologias e suas linguagens.”

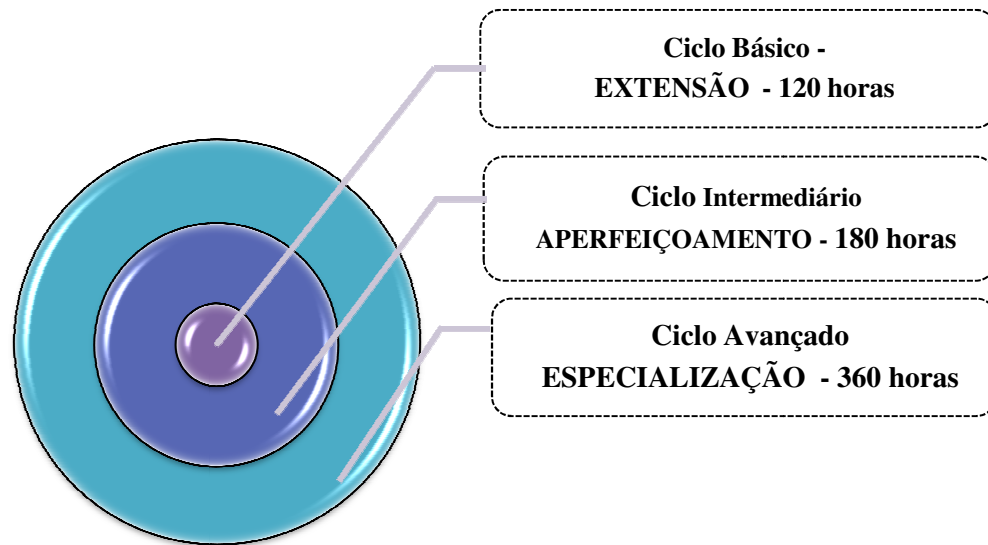
4.2 Mídias na Educação: breve histórico do programa

O Mídias na Educação foi criado em 2005, pela SEED como parte das políticas de formação continuada do MEC tendo como objetivo geral “contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem”.

Resultou de um aprimoramento do curso de extensão a distância ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’, criado no ano de 2000, com a proposta de capacitar educadores para o uso crítico da TV e do Vídeo em sala de aula. Com as discussões acerca do uso das mídias digitais e a integração das tecnologias, a SEED atualiza o projeto do curso, e com isso, busca atualizar as linguagens diversificar as estratégias didáticas, estimular o desenvolvimento da autoria, para que os professores possam se familiarizar e usar cotidianamente quatro mídias básicas: o material impresso; TV e vídeo; rádio e informática.

Sua estrutura é modular, cujos temas e as principais aplicações educacionais organizam-se em blocos temáticos, que conduzem três percursos diferentes de aprendizagem e certificação, originando os módulos que formam cada um dos três ciclos do programa: Básico, Intermediário e Avançado (Figura 1). A implementação de cada módulo está a cargo das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que oferecem o programa.

Figura 1 – Ciclos de Formação Continuada em Mídias na Educação



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2005.

O foco do Mídias na Educação está na pedagogia da autoria, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo. Na sociedade contemporânea, globalizada, na qual o atual modelo de educação exclui a maioria, aprender permanentemente passou a ser uma nova condição para o exercício consciente da cidadania nessa sociedade do conhecimento (DEMO, 2008), assim como criar as oportunidades para que essa aprendizagem ocorra.

Por conseguinte, faz-se necessário que o professor mantenha-se atualizado e invista na sua formação continuada para responder às demandas da sociedade em um mundo em permanente mudança, no qual a educação adquire uma nova função social e os discursos sobre a formação continuada são intensificados no cenário global.

A versão piloto do programa, em caráter experimental, ocorreu em 2005, com 1.200 professores participantes, que se tornariam os futuros tutores e multiplicadores nos diversos estados brasileiros. Essa oferta inicial teve o objetivo de validar a implementação do modelo, que passou a ser oferecido regularmente pela SEED/MEC, a partir do ano seguinte.

O Mídias na Educação foi implantado em diversos estados da federação através de parcerias com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, Universidades Federais e Institutos Superiores de Educação e proporciona formação continuada aos profissionais da

educação, visando o uso pedagógico de diferentes recursos midiáticos (TV e vídeo, informática, rádio e impressos), buscando integrá-los ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, pretende contribuir para a formação de um leitor crítico e criativo, que se torne capaz de produzir e estimular a produção do conhecimento nos diferentes recursos.

De acordo com o disposto no site do MEC, atualmente ele é oferecido por 35 Universidades e no Estado de Sergipe, o curso é coordenado no âmbito da UFS. O repasse dos recursos financeiros para a manutenção do curso, como o pagamento de professores, coordenadores e tutores, assim como a cobertura de despesas institucionais previstas para bancas de defesa é responsabilidade da SEED/MEC.

No país, mais de quarenta e sete mil professores fizeram o Ciclo Básico e até 2009, 3.843 professores participaram do Ciclo Avançado do programa. (Quadro 2).

Quadro 2 - Quantidade de cursistas do país matriculados no Mídias na Educação

Ano	Ciclo	Quantidade de cursistas matriculados
2006/2007	Básico	10.141
2007/2008	Básico	16.768
	Intermediário	4.027
2008/2009	Básico	21.536
	Intermediário	5.244
	Avançado	3.843

Fonte: Sistema de Gestão e Questionário de Avaliação (2009)

A exemplo dos demais estados que implantaram o Mídias na Educação, em Sergipe o curso piloto ocorreu em 2005. A primeira oferta do ciclo básico ocorreu em 2006 e em 2009, a UFS concedeu o título de Especialista em Mídias na Educação a 48 professores, dos 49 que formaram a primeira turma da Especialização em Mídias na Educação.

4.2.1 A proposta metodológica do Mídias na Educação

A proposta do curso se insere numa concepção de ensino e aprendizagem que permite que o aluno confronte-se com as inúmeras possibilidades de integração das mídias com as atividades desenvolvidas na escola, nas diferentes áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar, incentivando a produção e a autoria desses professores.

A estrutura modular do programa tem como marca a interatividade, objetivando familiarizar os professores com as mais diversas mídias. Aliando teoria e prática, as atividades propostas buscam facilitar o conhecimento e a interação entre professores e alunos mediados pelas TIC. Levando em consideração a diversidade de contextos sócio-econômico do público-alvo do programa, são utilizadas, diferentes mídias, a saber: impresso, web, vídeo e cd-rom.

4.2.2 O ambiente virtual de aprendizagem

O Mídias na Educação é oferecido na modalidade a distância, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que são ambientes educacionais baseados na internet, nos quais são disponibilizadas inúmeras ferramentas para a interação entre alunos e professores, assim como para o acompanhamento do aluno.

Nesses ambientes é possível combinar diversas interfaces de comunicação, tanto síncronas, como o *chat* e a mensagem instantânea, quanto assíncronas, como fórum e correio eletrônico (*e-mail*). Possibilita também que a gestão dos materiais disponibilizados aos cursistas, assim como a gestão dos participantes, o processo de acompanhamento dos acessos e da participação dos alunos nas atividades, assim como a avaliação do progresso desses. As Instituições que o oferecem podem optar por utilizar o AVA que julgar mais conveniente.

Entre os AVA utilizados pelas Universidades conveniadas estão o *Tel-Educ*, suporte para ensino e aprendizagem desenvolvido pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e o *e-Proinfo*, www.eproinfo.mec.gov.br (Figura 2), ambiente colaborativo de aprendizagem desenvolvido pelo MEC. Esse AVA foi adotado por 31 dessas instituições, entre elas, a UFS.

Figura 2 – Site do e-Proinfo



Fonte: www.eproinfo.mec.gov.br, 2005.

Para Almeida (2003), ao utilizar os AVA na educação, faz-se necessário propor atividades que favoreçam a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno, assim como disponibilizar materiais de apoio utilizando múltiplas mídias e linguagens. Silva e Mercado (2007) corroboram com a autora e argumentam que esses ambientes permitem criar uma rede de informações na qual os sujeitos podem explorar diversas mídias simultaneamente, integrando-as a uma mesma atividade.

No caso do Mídias na Educação, Oliveira (2009) argumenta que o número de atividades solicitadas é incompatível com a carga horária pré-definida pelo curso para o efetivo desenvolvimento das mesmas.

Em recente estudo comparativo das plataformas para ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, Gabardo, Quevedo e Ulbricht (2010) demonstram que estas estão aquém do que podem representar em termos de inovação. Segundo as autoras, estas não refletem o equilíbrio necessário entre o aspecto pedagógico e o tecnológico propugnado pela EAD, além de não explorarem as potencialidades oferecidas pela web 2.0 como alavancas para um desempenho global, completo.

Ao analisar o AVA *e-Proinfo* as autoras detectaram que ele não permite acesso a deficientes auditivos e visuais, só usuários cadastrados são aceitos no ambiente, inviabilizando aos visitantes consulta às informações mais detalhadas do curso. Outros entraves foram: a baixa usabilidade, ausência de funcionamento dos links, a tela, que não aparece inteira para o usuário, além de poucas informações para o usuário visitante. Um estudo desenvolvido por Pinto e Costa (2008) apontou falhas no sistema do e-Proinfo que

comprometeram o andamento do curso, assim como problemas de interação entre tutores e alunos.

Outros estudos, como os de Fernandes e Castro Filho (2008), Martins e Haguenaer (2010), também detectaram problemas alusivos à usabilidade dessa plataforma.

A utilização de alguns recursos de interação disponíveis no AVA, entre eles, o fórum, o chat, baseados na produção e na participação ativa e colaborativa, são recursos que favorecem a autoria, individual e coletiva, aproximam os cursistas e seus respectivos tutores. Por essa característica peculiar, esses recursos possibilitam que os participantes publiquem conteúdos em contextos que permitem o desenvolvimento da autoria.

Outra característica desses recursos comunicacionais se refere à temporalidade, já que, alguns deles, como o *chat*, permite a conversação e a troca de experiências em tempo real, outros, como o fórum oportunizam uma comunicação assíncrona, na qual os participantes do curso podem participar de debates e reflexões acerca das temáticas estudadas, interagindo com colegas e tutores. No diário de bordo, o aluno pode relatar o seu caminhar no curso, sua trajetória, os aprendizados, as dúvidas, as inquietações. Ideias para trabalhos futuros, síntese de leituras e pesquisas efetuadas. Ainda no que se refere à comunicação entre os atores do curso, os cursistas podem utilizar o e-mail, ferramenta assíncrona que permite o contato com um ou vários participantes do curso. Os cursistas possuem acesso a todos os e-mails cadastrados dos colegas, tutores, professores e coordenadores do curso. Trata-se de um dos recursos assíncronos mais utilizados em EAD. No e-Proinfo são disponibilizadas as seguintes ferramentas:

Figura 3 – Ferramentas disponíveis no e-Proinfo

Apoio	Interação	Biblioteca	Módulos
<ul style="list-style-type: none"> • Agenda • Referências • Tira-dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Webmail • Fórum • Chat • Enquete • Diário de bordo 	<ul style="list-style-type: none"> • Material do aluno • Material do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades do módulo • Atividades da turma • Conteúdo do Módulo

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2005.

O conteúdo do curso, roteiro das atividades obrigatórias e facultativas, individuais e em grupo, as leituras complementares e demais informações pertinentes ao bom desenvolvimento do curso, podem ser encontrados nos módulos do curso e na biblioteca.

O material de apoio e as interfaces de comunicação buscam aproximar os alunos, tornando-os partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Visa também minimizar problemas alusivos ao distanciamento físico, característico da EAD e pela solidão provocada pelo contato com a tela do computador, quando o aluno ainda não está familiarizado com esse processo e com as possibilidades de interação que as interfaces de comunicação oportunizam.

Ao analisar as interações e a tutoria no Módulo Básico do Mídias na Educação, desenvolvido no Estado de Alagoas, sob a coordenação da UFAL, Oliveira (2009) revelou dificuldades relacionadas ao acesso dos cursistas à internet e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades, assim como a alfabetização digital dos cursistas. O estudo apontou uma baixa interatividade dos alunos, cuja participação, muitas vezes, se resumia à resolução das tarefas. Entre as interfaces disponibilizadas no ambiente e-Proinfo, o fórum é a mais utilizada, nela, normalmente, acontece o ponto de encontro dos cursistas.

Segundo Oliveira (op.cit.), a partilha de experiências colaborou para a formação de comunidades de aprendizagem, cujos laços afetivos são construídos nos fóruns e nas trocas de *e-mails*. Silva e Mercado (2007) defendem que seja propiciado um ambiente no qual o foco esteja no grupo e não no indivíduo, visto que os AVA podem se transformar em ambientes de aprendizagem colaborativa, no qual os alunos interagem e aprendem juntos e conhecem outras realidades e outros grupos sociais, transformando-os, assim, em um espaço de cooperação, interatividade e respeito as diferenças e tempos de aprendizagem. Essa perspectiva de aprendizagem colaborativa também é defendida por autores como Pallof e Pratt (2002), para quem as interações entre os alunos permitem a construção de comunidades virtuais de aprendizagem e nova sensação de pertencimento.

Ao aprender a lidar com as mídias o professor também aprende a ensinar, visto que ao descobrir as potencialidades dessa ferramenta para a reconstrução do aprendizado, desvendando a rede de informação que tem a seu dispor, sente-se embasado e confiante para orientar seus alunos na construção desse novo caminho.

O professor da contemporaneidade precisa estar preparado para lidar com esses recursos de forma competente, conscientizando-se das suas potencialidades e limitações enquanto instrumento auxiliar para a prática pedagógica. Nesse sentido, os cursos de formação continuada oportunizam a fluência tecnológica, o letramento digital, para construir conhecimento desenvolvendo atividades e ampliando os canais de comunicação.

4.3 A organização curricular

O Mídias na Educação encontra-se estruturado em três percursos diferentes de aprendizagem e certificação, a saber:

Figura 4 – Ciclos de aprendizagem do Mídias na Educação



Fonte: Adaptado de BRASIL, (2005).

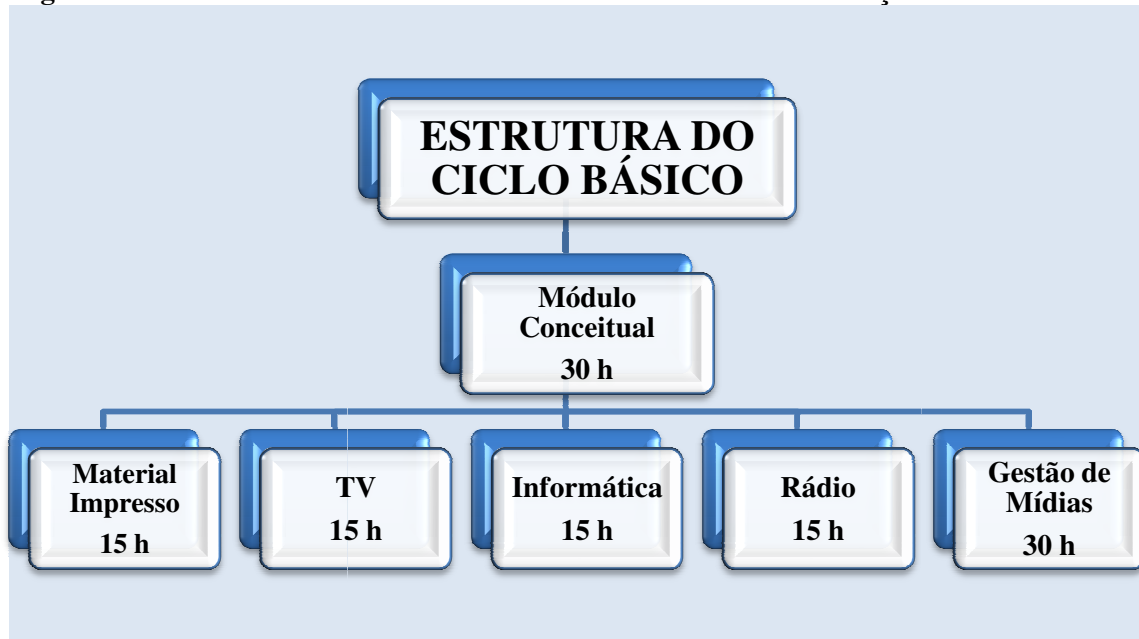
Para a conclusão das etapas de formação, os professores devem elaborar um trabalho final de curso no nível de extensão, relato de projeto no nível intermediário e monografia no nível de especialização.

4.3.1 Ciclo básico

Esse ciclo possui carga horária de 120 horas e se constitui no núcleo em torno do qual os demais ciclos se estruturam, englobando a discussão acerca da utilização das mídias em diferentes concepções pedagógicas, os fundamentos e a aplicabilidade das principais mídias no ensino e na aprendizagem, tanto do ponto de vista do espectador quanto do autor. Ao final,

o cursista que concluiu todas as atividades, apresentou o trabalho final estipulado para o nível e o mesmo foi avaliado como suficiente, receberá o certificado de Extensão.

Figura 5 – Estrutura curricular com ciclo básico do Mídias na Educação



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2005.

4.3.2 Ciclo intermediário

Esse ciclo é formado por módulos temáticos que se constituem de desdobramentos e acréscimos aos módulos do ciclo anterior. É o mais curto dos três ciclos de aprendizagem do programa e concede aos que o concluírem a certificação de Aperfeiçoamento, permitindo o acesso ao terceiro e último ciclo do programa, o avançado.

O ciclo intermediário possui quatro módulos de 15 horas, cada, perfazendo 60 horas de curso. Cada bloco temático adotou uma identidade e um modo de navegação inspiradas pelo tema, objetivando oferecer uma visão ampla sobre o uso de ambientes virtuais assim como estimular a criatividade e o senso crítico dos educadores. O módulo intermediário é composto pelos seguintes módulos:

Figura 6 - Módulos do Ciclo Intermediário



Módulo da Mídia Material Impresso - visa propiciar uma visão geral dos gêneros textuais; promover o conhecimento de alguns gêneros textuais da mídia impressa e de suas especificidades; favorecer a reflexão sobre seu uso em práticas didático-pedagógicas e estimular a criação de atividades de leitura e produção de textos da mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual. Possui três atividades obrigatórias e uma complementar.



Módulo TV e Vídeo - tem como objetivos discutir as correlações entre tecnologia, tecnologia educativa e currículo; desenvolver o pensamento crítico sobre a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar e apresentar aspectos da pedagogia de projetos e sobre as metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos audiovisuais educativos. Ele possui três atividades obrigatórias e uma complementar.



Módulo Rádio - tem como objetivo geral apresentar o rádio e seu papel na construção de ecossistemas comunicativos, discutindo mudanças de tecnologias, formatos e conteúdos. Além disso, busca contextualizar os usos sociais, culturais e educativos do rádio. Possui três atividades obrigatórias e uma complementar.



Módulo Informática - tem por objetivo estudar aspectos do processo ensino-aprendizagem, discutir os recursos didáticos, mostrando a contribuição que a utilização das TIC pode trazer à prática escolar. O módulo está estruturado em três etapas, a saber: 1. O processo ensino-aprendizagem; 2. Recursos Didáticos; 3. O computador como recurso didático. Propõe cinco atividades, sendo três obrigatórias e duas complementares.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, adaptado de BRASIL, (2005).

4.3.3 Ciclo avançado

O Ciclo Avançado do Mídias na Educação tem duração de 180 horas e visa levar o participante ao aprofundamento da autoria nas mais diversas mídias, concedendo aos que o concluírem o título de “Especialista em Mídias na Educação”. O objetivo geral desse ciclo é

“promover o aperfeiçoamento, em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do país, como forma direta de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, considerando como fator decisivo o uso integrado das mídias no processo educativo”.


O público-alvo desse ciclo são os professores das redes estadual e municipal de educação pública, com diploma de graduação expedido por uma IES reconhecida pelo MEC e que tenham concluído o Ciclo Básico e o Intermediário do Programa. Um dos compromissos do professor-cursista é desenvolver um projeto de aprendizagem que venha a ser aplicado em sala de aula.

De acordo com o disposto no site do MEC, o professor egresso do curso de “Mídias na Educação”, deve:

ter liberdade para criar e produzir, nas diferentes mídias, programas, projetos e conteúdos educacionais; ter capacidade de tematizar e refletir criticamente a respeito da própria prática e do papel desempenhado pela tecnologia na criação de um novo ambiente educacional; ter capacidade de refletir crítica e criativamente a respeito das diferentes linguagens, considerando as mídias como objeto de estudo e reflexão, ferramenta de apoio aos processos de ensino e aprendizagem e meio de comunicação e expressão através de produção; ter capacidade de utilizar as diferentes mídias em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática (BRASIL, 2005, p.2).

Os módulos do Ciclo Avançado possuem durações variadas, conforme descrito a seguir:


Figura 7 - Metodologia da Pesquisa Científica - Ciclo Avançado



Módulo Metodologia da Pesquisa Científica - visa auxiliar a construção do projeto de pesquisa do cursista. Aborda a elaboração do projeto à elaboração do relatório da pesquisa. Tem como objetivos: compreender as diversas visões de mundo, correlacionando-as com o projeto desejado, articulando o conhecimento adquirido com conteúdos trabalhados no curso em tela; proporcionar subsídios teóricos que possibilite ao aluno a elaboração do projeto de pesquisa, contemplando a inserção das mídias em seu fazer pedagógico; elaborar projeto de pesquisa segundo a abordagem escolhida.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://200.130.6.210/webfolio/Mod83266/index.html>>


Figura 8 – Módulo: Convergência das Mídias – Ciclo Avançado



Módulo Convergência das Mídias - tem 30 horas de duração e aborda as potencialidades da convergência de mídias na educação bem como os papéis dos professores, alunos e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como autores e designers de projetos integrando os meios de comunicação na prática pedagógica. Visa abordar os conceitos emergentes sobre comunicação, mobilidade, ubiquidade e convergência de mídias e contribuir com a compreensão das diferentes possibilidades de uso pedagógico, favorecendo a reconstrução da prática; discutir as implicações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem; contribuir para a criação de condições que despertem nos profissionais a motivação para o uso integrado das mídias e tecnologias, e compreender os papéis dos alunos, professores e e demais envolvidos na comunidade escolar como autores e interlocutores.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83527/index.html>>


Figura 9 - Módulo: Linguagem da Mídia Impressa: escrita e visual – Ciclo Avançado.



Módulo Linguagem da Mídia Impressa: escrita e visual - procura garantir acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação a educadores e educandos de escolas públicas brasileiras. Busca-se a incorporação, diversificação e integração de linguagens, suportes e meios de comunicação, a leitura crítica, a mediação pedagógica, o estímulo à autoria em diferentes mídias. Aborda, como tema principal, a programação visual de páginas impressas. Permite ao cursista conhecer a origem das artes gráficas e as principais características da composição gráfica envolvendo textos e imagens.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod81722/index.html>>


Figura 10 - Módulo: Multimídia Educacional e Softwares de autoria – Ciclo Avançado.



Módulo Multimídia Educacional e Softwares de autoria - tem uma carga horária de 15 horas e tem por objetivo estudar as inúmeras possibilidades educacionais da internet e diversos softwares, para otimização do ensino em sala de aula, dos professores de diversas áreas, apresentado alternativas de utilização, um histórico da educação a distâncias, os benefícios do uso da multimídia na educação, softwares educacionais, dentre outros pontos importantes para os novos conceitos de educação que vem surgindo juntamente aos novos recursos digitais.

Fonte: Autora, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod82378/cidade.swf>>

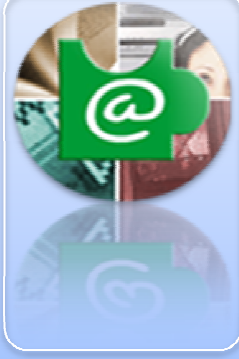
Figura 11 - Módulo: Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação – Ciclo Avançado.



Módulo Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação - tem 30 horas de estudo e visa auxiliar o trabalho de construção de projetos didáticos com mídia. Este módulo visa auxiliar o trabalho de orientação e elaboração do projeto didático com mídias que o cursista deve desenvolver no Ciclo Avançado. Visa ajudar o cursista a refletir sobre o próprio processo de construção de seu trabalho, numa atitude de auto-reflexão e autocrítica.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83285/index.html>>.


Figura 12 - Módulo: Blog, Flog/Vlog e Webquest - Ciclo Avançado



Módulo Blog, Flog/Vlog e Webquest - tem por objetivos: Conhecer estas ferramentas de criação disponíveis na Internet; Compreender como se cria e utiliza Blog e Webquest como forma de experimentação destas ferramentas; Conhecer diversos provedores que possuem estes serviços na Web; Avaliar e debater o sobre seu uso educacional; Criar e publicar projetos para utilização de forma interativa e colaborativa; O módulo contempla três etapas que propõem estudos e atividades para serem desenvolvidas durante três semanas.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83117/index.html>>.


Figura 13 - Módulo: Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação - Ciclo Avançado



Módulo Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação - possui 3 unidades com um total de 32 horas de estudo. Tem como objetivos: Planejar, implementar, implantar projetos voltados para gestão de processo de aprendizagem, mediados com o suporte das principais tecnologias de informação e comunicação nos diversos cenários educacionais; Desenvolver competências que oportunizem a gestão de sistemas abertos e mediados nos diversos níveis de ensino.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83241/index.html>


Figura 14 - Módulo: Cordel - Ciclo Avançado



Módulo Cordel - compreende 15 horas, distribuídas em três etapas. A primeira etapa apresenta um pouco da história do cordel, a relação dessa literatura com outras manifestações culturais, de cada região buscando compreender a importância de se considerar as histórias de vida de professores e alunos no desenvolvimento desse trabalho; A segunda etapa busca relacionar o cordel a outros gêneros textuais, bem como refletir sobre o modelo de letramento adotado nas escolas; A terceira etapa, propõe o planejamento de um trabalho para a sala de aula no qual retome a perspectiva carnavalesca do cordel e da transversalidade.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83126/conteudo/index.html>>


Figura 15 - Módulo: A Imagem na Mídia Impressa - Ciclo Avançado



Módulo A Imagem na Mídia Impressa - possui três etapas que possibilitaram o contato com as formas através das quais imagem e palavra estabelecem suas inúmeras relações. Cada etapa tem a seguinte estrutura: na primeira etapa são mostradas as potencialidades da imagem como campo de saber, as formas de conhecer e aprender sobre os aspectos da realidade; na segunda etapa, aborda-se a Leitura da Imagem, enfatizando o campo contextual e estrito da imagem. São considerados aspectos relevantes, tanto os de ordem cultural quanto da imagem em si; na terceira etapa, aborda-se o suporte e a percepção da imagem.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod81722/index.htm>>

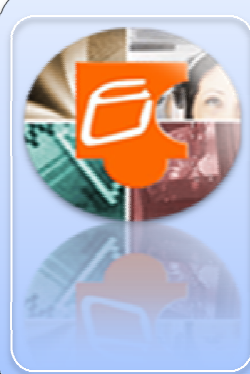
Figura 16- Módulo: Histórias em quadrinhos e charges – Ciclo Avançado



Módulo Histórias em quadrinhos e charges - aborda o uso didático das histórias em quadrinhos e charge. O módulo está estruturado em duas etapas, que tem como objetivos: favorecer a reflexão sobre o gênero HQ e charges, considerando a linguagem, a estrutura, a função e universos em que são propagados; estimular a construção de uma HQ, a partir da invenção do argumento, sua seqüência, elaboração do roteiro, do planejamento, definição dos personagens, os passos para realização gráfica, e mostrar possibilidades de uso da HQ e charges no ambiente escolar, incrementando a prática pedagógica.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em:
<<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83201/index.html>>

Figura 17 – Módulo: Gêneros de Entretenimento - Ciclo Avançado



Módulo “Gêneros de Entretenimento” - está dividido em cinco tópicos abrangentes que discutem aspectos alusivos aos programas televisivos e analisa os questionamentos acerca da sua utilização como auxiliar ao docente, no desenvolvimento de sua ação e prática pedagógica, utilizando a mediação das tecnologias presentes na sociedade da informação e da comunicação. Tem como objetivo principal a orientar o docente sobre os procedimentos a serem tomados para a identificação, caracterização e uso de programas televisivos durante o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. .

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em: <http://200.130.6.210/webfolio/Mod82404/p_01.htm>.

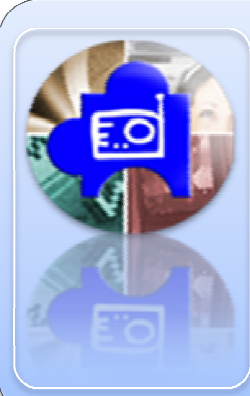
Figura 18 – Módulo: Propaganda e publicidade - Ciclo Avançado



Módulo Propaganda e Publicidade - tem duração de 15 horas e discute a importância destas formas simbólicas na sociedade atual e conhecer seu funcionamento discursivo. Ao trabalhar com a propaganda, além de descobrir “o outro lado” de um objeto com o qual ele está em permanente contato, o aluno poderá desenvolver a utilização das mais diversas estratégias linguístico-discursivas, possibilitando, assim, um manejo mais efetivo dos recursos que a língua dispõe. O módulo possui as seguintes etapas: a importância da propaganda na sociedade; a agência de propaganda e a peça publicitária; recursos para seduzir o consumidor; a utilização da propaganda em sala de aula.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83133/index.html>>

Figura 19 - Módulo Avançado II – Serviços de radiodifusão - Ciclo Avançado



Módulo Avançado II - Serviços de Radiodifusão - aborda as características dos diversos serviços de radiodifusão, mostrando as diferenças de funcionamento entre as rádios comercial, comunitária, educativa, livre e pirata. São objetivos específicos: saber o que está disposto na legislação sobre o modo de funcionamento de cada tipo de rádio; perceber quais os interesses prioritários das rádios comercial, comunitária, educativa, livre e pirata; refletir como os interesses prioritários de cada tipo de rádio se concretizam numa linha editorial, grade de programação, linguagem e modos próprios de gerenciamento.

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base em dados disponíveis em: <<http://200.130.6.210/webfolio/Mod82975/apresentacaogeral.htm>>

4.4 A avaliação da aprendizagem

Tendo como objetivo assegurar um desenvolvimento contínuo e integrado das aprendizagens e competências, a avaliação do Mídias na Educação é continuada e inclui procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto integrador e elaboração de projeto final, conforme a certificação pretendida. A proposta é fomentar a reflexão e estimular a discussão virtual acerca das propostas apresentadas.

A aprovação e a respectiva certificação concedem ao concludente o certificado conforme o nível e especificidade do curso, a saber: 1) Ciclo Básico: Certificado de Extensão; 2) Ciclo Intermediário: Certificado de Aperfeiçoamento; 3) Ciclo Avançado: Certificado de Especialização.

4.5 O percurso do ‘Mídias na Educação’ em Sergipe

Em Sergipe, o Mídias na Educação teve início com a oferta do Ciclo Básico em 22/08/2006, ainda em caráter experimental. No período de 2007 a 2010, a UFS ofertou 3 etapas do Ciclo Básico, 1 do Ciclo Intermediário e 1 do Ciclo Avançado, cujos egressos participam desse estudo. Somente em 2011, uma nova oferta desse Ciclo foi implementada e encontra-se em desenvolvimento.

4.5.1 O Ciclo Básico em Sergipe

Oficialmente, a primeira oferta do Ciclo Básico teve início em 16/09/2007, na qual se inscreveram 99 professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) que constituíram as duas primeiras turmas do Ciclo Básico no Estado de Sergipe.

Os resultados dessa primeira oferta do ciclo básico foram preocupantes, visto que dos 99 que iniciaram o ciclo, apenas 35 completaram todas as atividades propostas, e completaram o Ciclo Básico, obtendo conceitos A e B (Tabela 1). Na tabela, vê-se, também, o número de cursistas que obtiveram o conceito C, ou seja, aqueles cursistas que não atingiram a pontuação mínima exigida e/ou não completaram todas as atividades exigidas nessa etapa.

A segunda oferta do Ciclo Básico, em Sergipe, iniciou em 01/09/2008, da qual participaram 164 professores-cursistas, destes 120 concluíram todas as etapas de formação do Ciclo Básico, o que os deixou aptos a prosseguirem para o Ciclo Intermediário. Na tabela 1,

apresenta-se o total de cursistas aprovados nessa etapa e que receberam o conceito A e aqueles que não obtiveram aprovação para prosseguirem para o próximo módulo e obtiveram conceito C.

A terceira oferta do Ciclo Básico, em Sergipe, iniciou em 2009, na qual se inscreveram 160 professores, destes apenas 14 cursistas não concluíram todas as atividades propostas nos seis módulos desse ciclo. O percentual dos aprovados em cada uma das três ofertas do Ciclo Básico encontra-se na tabela 1, com os respectivos conceitos obtidos para aprovação, ou seja, conceitos A e B. Aqueles que não obtiveram desenvolvimento considerado satisfatório ou não concluíram as atividades dos módulos, receberam conceito C e não puderam prosseguir para o próximo ciclo de formação.

Tabela 1 - Classificação dos cursistas nas 3 ofertas do Ciclo Básico

Oferta	Ano da oferta	Total de inscritos	Conceito A	Conceito B	Conceito C
1.^a	2007	99	33%	2%	65%
2.^a	2008	164	73%	0%	27%
3.^a	2009	160	55%	36%	9%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa (julho/2010).

4.5.2 Ciclo Intermediário em Sergipe

O Ciclo Intermediário foi ofertado pela primeira vez, em Sergipe, em 2007, tendo sido inscritos 103 professores, divididos em duas turmas que tiveram datas de início diferenciadas. Participaram dessas turmas, professores egressos da turma experimental e, também, egressos da primeira e segunda oferta do ciclo básico.

A participação dos cursistas não foi obrigatória, nem foi linear, tendo ficado a critério do cursista a decisão de participar ou não dessa primeira oferta do Ciclo Intermediário no Estado. Entre os que iniciaram esse ciclo, apenas dois cursistas não conseguiram completar todas as etapas dessa fase do Programa. Em termos percentuais constata-se que 98% dos cursistas foram aprovados, ou seja, obtiveram conceitos A e B, e apenas 2% dos cursistas receberam conceito C, e não foram considerados aptos a prosseguirem para o último ciclo dessa formação.

Tabela 2 – Classificação dos cursistas no Ciclo Intermediário

Oferta	Ano da oferta	Total de inscritos	Conceito A	Conceito B	Conceito C
1. ^a	2007	103	83%	2%	15%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa (julho/2010).

4.5.3 Ciclo Avançado em Sergipe

O Ciclo Avançado, última etapa do Mídias na Educação, foi ofertado pela primeira vez, em Sergipe, de outubro de 2008 a dezembro de 2009.

Essa foi a primeira e única turma a completar os três ciclos, no estado de Sergipe. Nessa turma inscreveram-se 49 professores e, destes, 48 conseguiram concluir o ciclo, e consequentemente, todas as etapas de formação, ou seja, 98% dos cursistas concluíram todos os Ciclos e todos os módulos do Ciclo Avançado do Mídias na Educação, obtendo aprovação com conceitos 'A' e 'B' e recebendo o título de “Especialista em Mídias na Educação”. São esses profissionais que compõem o universo desse estudo.

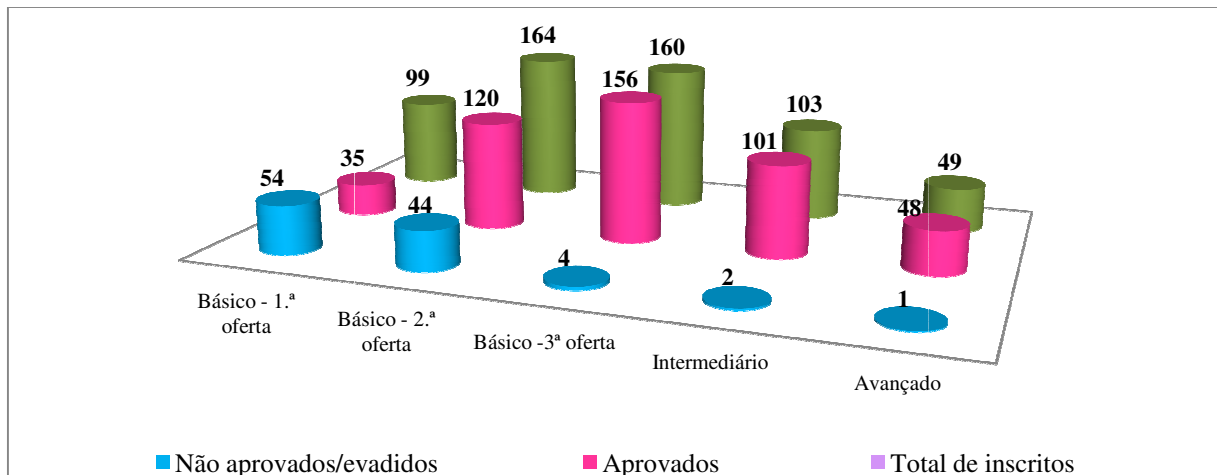
Tabela 3 – Classificação dos cursistas do Ciclo Avançado

Oferta	Ano da oferta	Total de inscritos	Conceito A	Conceito B	Conceito C
1. ^a	2008/2009	49	67%	31%	2%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa (julho/2010).

O gráfico 1 sintetiza e revela essa relação entre inscritos e aprovados no Mídias na Educação, em Sergipe.

Gráfico 1 – Relação entre inscritos e aprovados nos 3 ciclos do Mídias na Educação



Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Percebe-se que o número de cursistas que não completam as atividades alusivas aos dois últimos ciclos de formação reduz-se consideravelmente em comparação com as duas primeiras ofertas do Ciclo Básico. Algumas explicações podem ser esboçadas: alguns participantes da 3.ª etapa do Ciclo Básico foram cursistas de uma das versões anteriores, na qual não obtiveram êxito, no entanto ao terem uma nova oportunidade, concluíram e avançaram para os ciclos posteriores. Outro fator preponderante é o tempo já investido e, principalmente, o fator mais incisivo, a familiaridade que adquiriram com a sistemática do curso, o que os tornou mais seguros, mais comprometidos e mais desejosos de concluí-lo.

Esse capítulo discorreu acerca do percurso do Mídias na Educação no Estado de Sergipe. A coleta de dados, mediante análise documental, buscou nos documentos oficiais disponibilizados pela coordenação do Programa na UFS, os registros dos ciclos ofertados, bem como o ano dessa oferta e o número de cursistas neles envolvidos. Para dar ao leitor a oportunidade de conhecer um pouco da história e da composição do Mídias na Educação, apresentou-se uma síntese de cada um dos ciclos que o compõem. A ênfase maior foi dada ao Ciclo Avançado, visto que são poucos os cursistas que conseguem avançar até esta etapa da formação e, assim, concluírem a Especialização. Discorrer sobre ele também permite que outros profissionais, o conheçam e possam compreender a formação pela qual passaram os sujeitos desse estudo. No capítulo seguinte apresenta-se o percurso metodológico adotado na pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Explicita-se neste capítulo o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento desse estudo, assim como a abordagem utilizada: estudo de caso. Apresentam-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os autores que nortearam e embasaram essa seleção, assim como a fase posterior que se deu com a análise de conteúdo. Informa-se o percurso que conduziu ao número de sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, pautado nos seguintes sub-tópicos, a saber: cenário da pesquisa – a rede estadual de ensino de Sergipe; desenho da pesquisa; instrumentos da pesquisa; sujeitos da pesquisa; coleta de dados.

5.1 O cenário da pesquisa

Esse estudo visa conhecer as contribuições do Mídias na Educação para a incorporação de diferentes recursos midiáticos na educação dos egressos dessa formação. Os sujeitos são professores que trabalham em diferentes instituições da rede pública estadual e municipal de ensino, distribuídas em 12 municípios do estado de Sergipe e que concluíram os três ciclos de aprendizagem do Mídias na Educação.

Registra-se o momento temporal em que essa pesquisa se realizou, tomando-se como referência alguns dados estatísticos que podem desnudar a situação educacional do referido estado, no ano de 2010. Essa investigação, que antecedeu a pesquisa empírica e o estudo de caso, oportunizará ao leitor conhecer alguns dados da educação ofertada no estado.

Segundo os dados do INEP (2010), o número de alunos matriculados na Educação Básica no estado de Sergipe, nas quatro esferas de dependência, estadual, federal, municipal e particular, totalizam 589.108 alunos, assim distribuídos:

Quadro 3 – Total de alunos matriculados em Sergipe na Educação Básica, em 2010

Dependência	Matrícula inicial
Estadual	203. 945
Federal	3.965
Municipal	290. 697
Privada	90 501
Total	589.108

Fonte: BRASIL, 2010.

5.1.1 A rede estadual de ensino de Sergipe

A rede estadual de ensino mantém sob sua jurisdição 400 escolas (Quadro 5), distribuídas nos 75 municípios, sendo 323 na zona urbana e 77 na zona rural e estão agrupadas nas 10 Diretorias Regionais de Educação (DRE), de acordo com a proximidade geográfica da sede das diretorias (Quadro 4).

Quadro 4 - Demonstrativo de escolas com laboratório de informática e conexão banda larga

Diretorias Regionais	Sede	Número de municípios	Total de escolas	Total de alunos	Total de escolas com laboratório de informática	Total de escolas com banda larga
DEA	Aracaju	1	95	63.436	49	94
DRE01	Estância	9	21	16.063	12	21
DRE02	Lagarto	7	55	26.642	23	45
DRE03	Itabaiana	14	53	22.480	21	39
DRE04	Japaratuba	8	19	10.858	9	16
DRE05	N.Sra.das Dores	5	7	5.504	5	6
DRE06	Propriá	14	47	18.043	17	28
DRE07	Gararu	4	18	5.035	5	10
DRE08	N. Sra. do Socorro	8	69	39.797	15	56
DRE09	N. Sra. da Glória	5	16	9.290	10	14
TOTAL	10	75	400	217.148	166	329

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA/SEED/SE e na DITE/SEED – Divisão de Tecnologia (2010)

Entre as 400 escolas da rede pública estadual apenas 41,50% possuem laboratórios de informática ativos, entretanto, quanto ao acesso à internet, 82,5% dessas escolas já estão conectadas à internet.

Quadro 5– Implantação dos laboratórios de informática e conexão com a internet

SEED/SERGIPE TOTAL DE ESCOLAS	400
Escolas urbanas	323
Escolas rurais	77
Escolas com laboratório de informática ativos	166
Escolas com laboratório de informática inativos	29
Escolas sem laboratório de informática	205
Escolas com conexão banda larga	329
Escolas sem conexão banda larga	71
Escolas com conexão banda larga (Velox)	7
Escolas com conexão banda larga (IP)	10
Escolas com conexão banda larga (Gesac)	15
Escolas com conexão banda larga (IP MEC)	297

Fonte: DITE/SEED/SE (2010)

5.2 O desenho da pesquisa

O objeto da pesquisa é o Mídias na Educação, criado pelo MEC em 2005 e implementado no estado de Sergipe em 2006, com a primeira oferta ainda em caráter experimental, da qual participaram professores da rede pública estadual e municipal de ensino.

A pesquisa bibliográfica, etapa inicial desse estudo, percorreu todas as fases da pesquisa, da elaboração do projeto, até a sua conclusão, favorecendo o contato com a literatura da área. Esse aporte teórico se fez necessário para a definição das categorias de análise e para sustentar e dar subsídios teóricos à análise dos dados coletados. Esse referencial pode ser visto sinteticamente no mapa da literatura que se encontra em apêndice (Apêndice A), pois, conforme Creswell (2007) essa ferramenta permite organizar a literatura sobre os tópicos trabalhados, apresentando uma visão geral da pesquisa.

Essa pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo no qual se buscou conhecer as contribuições dessa formação para a prática pedagógica dos professores que conseguiram completar os três ciclos de aprendizagem que o compõem, conquistando, desse modo, o título de Especialistas em Mídias na Educação, a partir das opiniões e perspectivas dos sujeitos.

Essa opção está amparada em Strauss e Corbin (2008) para quem a pesquisa qualitativa visa obter maiores detalhes acerca de sentimentos e emoções, assim como permite descobrir o que as pessoas estão fazendo e pensando. Embora alguns dados levantados nesse estudo sejam quantificáveis, a natureza do mesmo é predominantemente qualitativa, uma vez que se discorre e descreve acerca dos resultados obtidos. Segundo Minayo (2000), esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, visto que nas Ciências Sociais esta se ocupa de um nível de realidade que não pode ser mensurado, quantificado. O universo da pesquisa qualitativa são os significados, os motivos, aspirações, crenças, atitudes, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2000, p.21).

De acordo com Yin (2005), nas pesquisas sociais costuma-se adotar o estudo de caso com mais frequência, visto que essa abordagem proporciona melhores evidências, resultando em um estudo com mais qualidade. Nesse estudo, a abordagem em estudo de caso se fez necessária visto que se objetivou conhecer as contribuições do Mídias na Educação para a prática pedagógica dos professores egressos, suas condições de trabalho, recursos midiáticos utilizados no seu cotidiano, as formas de uso, assim como a experiência que esses profissionais possuem.

Essa escolha justificou-se, também, pela possibilidade de utilizar diversas fontes de coletas de dados, visando aprofundar o conhecimento acerca do problema em análise, conhecer fatos do cotidiano docente, para poder descrevê-los e analisá-los, a partir do contato com os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a abordagem metodológica é um estudo de caso de cunho descritivo (YIN, 2005), que teve como etapa inicial o contato com a coordenação do curso na UFS, que forneceu os documentos que permitiram a descrição do percurso do Mídias da Educação, em Sergipe, e o contato com os egressos, explicitando os objetivos da pesquisa. Após o contato inicial, foram enviados, via e-mail, o questionário (Apêndice C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), exigido pelo Comitê de Ética.

Lüdke e André (1986) afirmam que usar diferentes fontes de informação permite que o pesquisador possa coletar uma variedade de dados em diferentes situações, aos quais ele poderá recorrer para cruzar informações, confirmando ou rejeitando as hipóteses previamente elaboradas. Segundo Laville e Dione (2008), a maior vantagem dessa estratégia reside na

possibilidade de aprofundamento que ela oferece, pois, segundo os autores, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas compreender.

Em suma, justifica-se o desenho em estudo de caso pela possibilidade de examinar empiricamente alguns acontecimentos contemporâneos, tendo-se adotado um conjunto de procedimentos pré-especificados. Trabalhar um estudo de caso é entrar na vida de outras pessoas com o interesse por apreender o que, como e porque fazem ou deixam de fazer certas coisas, o que pensam e como interpretam o mundo social em que vivem e se desenvolvem (YIN, 2005). Nesse sentido, o interesse nesse caso e nas pessoas que o compõem não é para tecer julgamentos, mas para conhecê-las, compreendê-las.

5.2.1 Os instrumentos da pesquisa

Uma vez que a opção metodológica da pesquisa recaiu no estudo de caso, e que este permite que sejam utilizados diversos instrumentos de coleta visando aprofundar a temática que gerou a inquietação e o interesse na sua investigação, os instrumentos adotados nesse estudo foram:

a) **Análise documental** – esse instrumento permitiu a análise dos documentos alusivos ao curso, disponíveis no site da SEED/MEC e na coordenadoria do Programa na UFS, a fim de conhecê-los e para que se pudesse discorrer a respeito da implantação do Mídias na Educação em Sergipe, trazendo detalhes da sua trajetória e o número de professores que foram contemplados e que fizeram e fazem a história do curso em Sergipe. Na análise documental, o acesso aos relatórios e registros dos resultados da participação desses alunos no curso, permitiu a obtenção de maiores subsídios a fim de que pudesse ser explicitado com mais clareza e objetividade o percurso do curso e dos cursistas.

b) **Questionário** – a escolha desse instrumento se deu pela possibilidade de identificar o perfil dos 48 professores que concluíram o curso, assim como perceber, a partir da filtragem dos dados, quais, entre esses, encontravam-se efetivamente em sala de aula, quais utilizavam recursos midiáticos no seu contexto profissional e se desenvolviam ou desenvolveram projetos utilizando diferentes mídias em sala de aula. O questionário foi enviado via e-mail, visto que eles moram e trabalham em municípios diferentes e não foi possível obter, nem na SEED e nem na UFS os endereços residenciais dos mesmos. Tendo em vista a soma de dois fatores, a distância geográfica e a rotatividade dos professores nas

escolas, o e-mail utilizado pelos cursistas para participar do curso e fornecido pela coordenação do Mídias na Educação, na UFS, mostrou-se a opção mais adequada, diante das circunstâncias.

Para o levantamento inicial dos dados, buscou-se aporte teórico metodológico em Richardson (2008) e na literatura pesquisada, para a elaboração dos questionários que foram compostos com perguntas abertas e fechadas. Esse instrumento foi aplicado aos 48 professores egressos da Especialização em Mídias na Educação no estado de Sergipe, visto que corresponde ao número total de cursistas que completaram os ciclos: básico, intermediário e avançado. Entretanto, o número final da amostra da pesquisa (23 professores) foi obtido posteriormente, após as sucessivas tentativas de aplicação dos questionários.

Buscou-se, através desse instrumento, conhecer quem são esses professores e identificar o tempo de serviço, carga horária de trabalho, disciplinas que lecionam, recursos que costumam usar nas suas aulas, como os utilizam, quais os mais utilizados e em que medida o 'Mídias na Educação' contribuiu para o uso efetivo desses recursos no cotidiano e na prática docente dos mesmos. A utilização dos questionários também permitiu identificar os profissionais que estavam em sala de aula no momento da pesquisa, sendo esses os sujeitos que foram posteriormente entrevistados.

c) **Entrevista semiestruturada** - após o recebimento, via questionário, dos dados pessoais e profissionais dos professores que aceitaram participar da pesquisa, buscou-se aprofundá-los com a realização de uma entrevista semiestruturada. Esse instrumento foi considerado o mais indicado para buscar uma aproximação maior com os professores que estavam em exercício docente, visando conhecer as contribuições da formação, objeto de análise dessa pesquisa, para a prática docente. Como critério de seleção dos sujeitos, nessa etapa optou-se por entrevistar apenas os professores em efetivo exercício de docência, ou seja, aqueles que estavam em sala de aula, no momento da pesquisa, e que aceitaram dela participar.

A adoção da entrevista semiestruturada permitiu oferecer maior amplitude que o questionário, aprofundando algumas questões que necessitaram de uma maior compreensão e permitiu dar voz aos professores-cursistas para que estes discorressem acerca do curso e seus contributos para sua prática. De acordo com Lüdke e André (1986) as entrevistas

semiestruturadas permitem criar uma atmosfera de influência recíproca, na qual o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado se torna flexível e rico.

Embora a flexibilidade proporcionada pela entrevista semiestruturada possa traduzir perda de uniformidade, ela permite um contato mais estreito entre entrevistador e entrevistado e favorece a exploração em profundidade das informações colhidas (LAVILLE e DIONNE, 2008). E, levando-se em consideração que os sujeitos dessa pesquisa atuam em diferentes municípios sergipanos, o estudo contempla “uma diversidade de ações pedagógicas a partir das características peculiares da sua localidade” (SOUTO, 2009), o que permitiu um registro mais fidedigno das diversas e distintas realidades nas quais esses docentes estão inseridos.

O uso concomitante desses instrumentos permitiu que se descrevesse a opinião desses professores, a fim de que os mesmos pudessem discorrer acerca dos seus aspectos socioeconômicos, de dados referentes à sua vida profissional. Os aspectos foram: os aspectos físicos da escola, dos laboratórios, dos recursos midiáticos existentes, a sua formação continuada, a opção pelo ingresso no Mídias na Educação, as expectativas e as contribuições do alusivo programa para o desempenho das atividades, o grau de familiaridade dos mesmos com os recursos midiáticos e os usos efetivos na sua prática pedagógica.

5.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A análise dos dados coletados na UFS revelou que 48 professores da rede pública estadual de ensino, concluíram o Mídias na Educação no estado de Sergipe, no ano de 2009, ou seja, os três ciclos de aprendizagem do Programa. Até o momento da realização da análise dos dados desse estudo, em 2011, essa é a única turma a concluir os três ciclos de formação que o constituem. Esse número de professores corresponde ao universo dos sujeitos da pesquisa, contudo, o contato inicial com esses professores, via e-mail e celular, explicando-lhes os objetivos da pesquisa revelou que apenas 23 professores aceitaram participar da pesquisa, um número aquém do esperado.

Concomitante ao envio do questionário, para que se pudesse coletar os dados iniciais da pesquisa, foi enviado também o TCLE (Apêndice B) para que os sujeitos pudessem confirmar sua participação. Ambos foram enviados via e-mail. Após a coleta dos dados do questionário, realizou-se a entrevista semiestruturada com os 10 professores que se encontravam em sala de aula no momento da aplicação dos questionários.

5.3 Critérios adotados para a coleta de dados

Para o contato inicial com os cursistas visando descobrir quais, entre eles, estavam em sala de aula e quais os que aceitavam participar da pesquisa, o meio de comunicação adotado foi o e-mail. Inicialmente, foram enviados 48 e-mails, número correspondente ao universo desse estudo, os egressos do Mídias na Educação, cujos endereços foram extraídos de relação nominal fornecida pela coordenação do Mídias na Educação, na UFS. Entre os e-mails enviados, 8 não chegaram aos seus destinatários e foram devolvidos pelo sistema, visto que o e-mail já não existia ou estava inativo. Foram realizadas duas tentativas adotando-se esse instrumento, tendo o fato se repetido (Tabela 4).

A segunda tentativa de contato com os cursistas que não responderam ao e-mail se deu via celular, entretanto o contato com a maioria deles não foi concretizado, por razões diversas: a) alguns telefones que contavam na relação da UFS como sendo o número de contato de alguns cursistas, correspondia, na realidade, ao número da coordenação do Mídias na Educação, na DITE/SEED/SE. Ou seja, o mesmo telefone foi cadastrado para vários cursistas, (11 deles) e ao longo dos três ciclos de aprendizagem do Mídias na Educação, esse dado não foi atualizado; b) quatro números foram dados como inexistentes; c) um número já não fazia relação com a cursista. Desse modo, efetivamente, o contato via celular foi realizado com 5 cursistas, obtendo-se o aceite para participar da pesquisa e o novo e-mail para onde foi enviado o questionário.

Os números relativos ao contato com os egressos do Mídias na Educação, assim como os números que revelaram os sujeitos nas etapas 1 e 2 dessa pesquisa estão sintetizados na tabela 4. Efetivamente os e-mails foram enviados a 18 cursistas que responderam favoravelmente, aceitando o convite para participar da pesquisa. O contato via celular foi efetivado com 5 professores, que concordaram em participar da primeira etapa da pesquisa e responderam ao questionário, que foi posteriormente enviado e recebido via e-mail.

Tabela 4 – Tentativas de contato com os professores egressos

Meio de comunicação	Situação	Nº de participantes
Email	Total de e-mails enviados	48
	Total de e-mails enviados com sucesso	40
	Total de e-mails não enviados	8
	Total de e-mails sem resposta	22
	Total de e-mails com resposta	18
	Total de participantes que aceitaram participar da pesquisa	18
Celular	Total de ligações efetuadas/tentativas	30 (22+8)
	Total de ligações não atendidas	7
	Total de participantes com número inexistente ou que já não pertencia ao sujeito	8
	Total de participantes com o número da DITE/SEED	11
	Total de ligações realizadas com sucesso	5
	Total de participantes que aceitaram participar da pesquisa	5

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Desse modo, obteve-se a amostra dessa pesquisa composta pelos 23 sujeitos que participaram da primeira etapa da coleta de dados desse estudo, que se deu mediante aplicação de questionário enviado via e-mail aos participantes. Dentre esses, 10 professores estavam em sala de aula, porém apenas 7 aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, que se deu com a entrevista semiestruturada. Para a realização das entrevistas, 5 delas foram realizadas *in-loco*, nas escolas nas quais esses sujeitos exercem suas atividades profissionais e 2 *online*.

Tabela 5 - Sujeitos da pesquisa – Etapas 1 e 2

Etapa	Participantes/situação	Nº de participantes
Etapa 1 - Questionário	Professores lotados na SEED/DRE ou NTI	13
	Professores em sala de aula	10
	Total de participantes da 1. ^a etapa	23
Etapa	Participantes/situação	Nº de participantes
Etapa 2 - Entrevista semiestruturada	Professores em sala de aula	10
	Total de participantes da 2. ^a etapa (Professores que aceitaram participar da entrevista).	07

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

5.4 Estratégias adotadas para a análise e interpretação dos dados

Os dados brutos obtidos após a aplicação dos instrumentos de coleta foram preparados e organizados para serem analisados, e envolveu a codificação inicial dos professores, em professor 1 (P1) até o último questionário a ser devolvido, professor 23 (P23). O critério adotado para a numeração foi a observação da ordem de devolução deste instrumento.

A abordagem de análise enfatiza as categorias de conteúdo e estas foram construídas “de acordo com as características compartilhadas dos itens” e definidas “para que a análise permaneça consistente no texto” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 276). Para a realização da análise, as informações obtidas por meio do questionário foram transcritas e os resultados encontrados, transformados em tabelas, quadros e gráficos, com o intuito de oferecer melhor compreensão e acesso aos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram registradas e transcritas para posterior análise de conteúdo à luz do referencial teórico (LAVILLE e DIONNE, 2008) que embasa essa pesquisa e que continuou a ser construído concomitantemente ao longo da pesquisa. Os depoimentos coletados mediante a entrevista semiestruturada também foram categorizados e organizados de acordo com o seu respondente, ou seja, receberam o mesmo código já adotado na fase de aplicação dos questionários. Os depoimentos foram agrupados de acordo com as categorias de análise, à medida que estas foram sendo identificadas.

Para a análise do conteúdo e a definição das categorias, buscou-se referência teórica em Bardin (1977), que determina três fases cronológicas, a saber: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consiste na organização do material analisado, buscando sistematizar as ideias iniciais. Essa fase teve início, com o que a autora denomina de leitura flutuante, que se trata do contato inicial com os documentos, as primeiras leituras das respostas obtidas com a coleta de dados. Em seguida, ocorreu a seleção dos documentos, demarcando o que seria ou não utilizado, separando o que e quais informações seriam objeto de análise, enumerando-as de acordo com a questão a qual se referiam.

Segundo Bardin (1977, p. 134) “qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem”, sendo esta o “ponto de partida e o indicador, sem o qual a análise não seria possível”. Posteriormente, esse material foi preparado, mediante definição de categorias,

sistemas de codificação e identificação para que pudesse ser efetuada a triangulação dos dados, o cruzamento das informações, de acordo com as respostas obtidas, e, por fim, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. A última etapa consistiu no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de quadros, gráficos e tabelas que condensam e destacam as informações contidas no texto.

5.5 Definição das categorias de análise

As categorias de análise para descrição, análise e discussão dos resultados foram encontradas a partir do referencial teórico e da análise do material oriundo da fase empírica da pesquisa, agrupando-se as respostas obtidas em função da sua homogeneidade. Segundo Bardin (1977), a técnica da análise das categorias tem como base o desmembramento do texto em diferentes núcleos de sentido e a realização do agrupamento em categorias sob um título genérico.

5.5.1 Categorias e subcategorias

Essas categorias e subcategorias originam-se, de acordo com Bardin (1977), da codificação, da transformação dos dados brutos do texto, a partir de um recorte, uma enumeração, que permita esclarecer as características do texto, que podem servir de índices para classificar e quantificar o conteúdo da mensagem. O estabelecimento de categorias de análise permitiu agregar um grupo de dados sob um título genérico.

Para a análise de dados foram estabelecidas quatro categorias de análise, que surgiram a partir da revisão da base teórica e dos dados encontrados, a saber: formação continuada do professor; dificuldades apresentadas no percurso de formação; mudança na prática pedagógica; competências para lidar com os recursos midiáticos.

Na categoria 1, “**Formação continuada do professor**”, reúnem-se os dados que permitem observar como os professores veem a importância da formação continuada para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e como percebem as contribuições da conclusão da Especialização em Mídias na Educação. Essa categoria buscou aporte teórico em autores como Delors (1996), Almeida (2003 e 2007) e Gomez (2004), que corroboram com a perspectiva de uma formação ao longo da vida, e encontra-se dividida em três subcategorias: demandas da sociedade contemporânea; necessidade de constante atualização e especialização em Mídias na Educação.

A categoria 2, “**Dificuldades apresentadas no percurso de formação**”, encontra-se dividida em duas subcategorias: dificuldades pessoais; dificuldades oriundas da estrutura do curso. A análise teve como aporte teórico os argumentos de Pinto e Costa (2008); Costa e Pinto (2009); Silva e Mercado (2007) e condensam os dados que permitem observar as dificuldades apresentadas pelos sujeitos desse estudo no decurso dessa especialização.

A categoria 3, “**Mudança na prática pedagógica**”, abrange os dados que permitem compreender as contribuições da especialização em Mídias na Educação para a prática desses profissionais e encontraram aporte teórico em Mercado (2009). Três subcategorias foram definidas a partir das respostas dos sujeitos, a saber: utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica; incorporação de diferentes recursos midiáticos; desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A categoria 4, “**Competências para lidar com os recursos midiáticos**”, agrupa os depoimentos dos professores participantes do estudo. Desse modo, é possível compreender como os professores percebem as mudanças produzidas em si mesmo e no aspecto profissional, quanto ao desenvolvimento da sua prática. Os dados foram analisados a partir do referencial teórico de Coll e Monereo (2010) e Varis (2005). Três subcategorias foram analisadas: desenvolvendo competências e habilidades; alfabetização tecnológica e utilização dos laboratórios de informática.

Essas categorias servem como base para encontrar evidências empíricas acerca das contribuições do Mídias na Educação para a prática pedagógica dos professores egressos.

Esse capítulo buscou apresentar o percurso metodológico que permitiu o desenvolvimento desse estudo, registrando em minúcias o desenvolvimento das etapas que o compõem. Tal opção permite revelar as escolhas feitas desde o início da pesquisa, as mudanças que ocorreram ao longo da sua efetivação e as medidas adotadas que permitiram responder ao questionamento inicial.

6 RESULTADOS E ANÁLISE

Esse capítulo revela ao leitor o perfil dos 23 participantes desse estudo, no que concerne à experiência profissional, faixa etária, gênero e participação em cursos de formação continuada. Em respeito ao que preconiza o código de ética, os respondentes foram codificados para preservar-lhes as identidades. Os depoimentos dos sujeitos foram agrupados em 4 diferentes categorias de análise pautadas nas argumentações dos autores que fornecem aporte teórico a esse estudo. Busca-se levar o leitor a se familiarizar com os sujeitos que colaboraram nesse estudo, conhecendo as perspectivas e os modos de incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica desses profissionais.

6.1 Revelando os sujeitos desse estudo

Colaboraram nesse estudo 23 professores egressos do Mídias na Educação. Quanto ao gênero, verifica-se que 18 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Esses dados corroboram com os estudos desenvolvidos por Ruaro (2007) e Pinto e Costa (2008) que também apontam a supremacia feminina nos cursos de formação continuada.

Quanto à faixa etária do gênero feminino, constata-se que 13 das participantes se encontram com mais de 40 anos de idade, 4 participantes estão na faixa dos 30 aos 40 anos e 1 delas não assinalou essa questão.

Entre os participantes do gênero masculino, um deles se encontra na faixa etária superior aos 40 anos, dois têm entre 30 e 40 anos e um deles não assinalou essa alternativa.

Constata-se que a maioria dos participantes, somando-se os representantes dos dois gêneros, pertence à geração pré-digital, denominada por Prensky (2001) de imigrantes digitais, cuja formação inicial não contemplou o uso pedagógico com os computadores.

Quanto ao tempo de serviço, constatou-se que nove participantes do gênero feminino estão há mais de 20 anos em efetivo exercício da profissão, dois delas possuem entre 16 a 20 anos de tempo de serviço, três estão entre 11 a 15 anos de profissão, três delas têm entre 6 e 10 anos e um deles está entre 1 a 5 anos, no início, portanto, da sua vida profissional. Os participantes do gênero masculino também não apresentam uniformidade, dois deles estão entre 11 a 15 anos de atividade docente, um tem entre 6 a 10 anos, um deles está nos anos

iniciais da sua profissão, estando entre 1 a 5 anos de atividade docente. Um deles também não respondeu a esse questionamento.

Quanto a carga horária semanal de trabalho das participantes do gênero feminino, quatro delas trabalham 60 horas e as demais possuem uma jornada semanal de 40 horas de trabalho. Quanto à carga horária dos participantes do gênero masculino, apenas um deles trabalha 20 horas semanais, dois possuem uma jornada de 40 horas e dois deles, de 60 horas.

A título de esclarecimento, informa-se que o profissional que afirma ter apenas 20 horas semanais dedicadas à educação, desenvolve outra atividade em turno contrário, fora desse eixo, o que o insere, de certo modo, no mesmo patamar dos demais, visto que também dispõe de pouco tempo livre para estudo e planejamento.

Dos 23 professores participantes, observa-se que dez deles estão em sala de aula e os outros treze exercem suas atividades profissionais em outras instituições, contudo encontram-se diretamente envolvidos com o uso dos recursos tecnológicos pelos professores. Há ainda os que estão nas escolas, porém no momento da aplicação dos questionários, no segundo semestre de 2010, encontravam-se desenvolvendo suas atividades profissionais nos laboratórios de informática, em unidades de ensino do estado.

Quanto ao vínculo empregatício, pode-se verificar que dez professores são oriundos das redes estadual e municipal de ensino, doze trabalham apenas na rede estadual e um professor desenvolve suas atividades profissionais somente na rede municipal de ensino.

Observa-se que todos os professores que contribuíram nesse estudo possuem 40 ou 60 horas semanais de trabalho, quer seja em efetivo exercício em sala de aula ou em outra instituição relacionada à educação e muitos se desdobram em duas redes de ensino. Os dados confirmam o argumento de Sampaio e Marin (2004, p.1214) de que “os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio tresdobram a jornada em redes diferentes de ensino”.

O perfil dos participantes encontra-se sintetizado no quadro 6. Nele encontram-se as variáveis e os dados obtidos desses sujeitos em termos percentuais.

Quadro 6 – Perfil dos participantes

Variável	Níveis da variável	% de respondentes
Gênero	Masculino	22%
	Feminino	78%
Idade	Menos de 30	0%
	De 30 a 40 anos	31%
	Acima de 40 anos	61%
	Não responderam	8%
Tempo de serviço	De 1 a 5 anos	4%
	De 6 a 10 anos	18%
	De 11 a 15 anos	21%
	De 16 a 20 anos	13%
	Mais de 20 anos	44%
Carga horária semanal	20 h	4%
	40 h	26%
	60 h	70%
Local de trabalho	Escola – Sala de aula	48%
	Escola – laboratório de informática	17%
	DR	22%
	SEED/SE	9%
Rede Pública de Ensino	Estadual	52%
	Municipal	4%
	Ambas – estadual e municipal	44%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Trata-se de um grupo cuja maioria tem mais de 16 anos de trabalho docente, com idade superior a 40 anos. Pode-se inferir, a partir desses dados, que fatores como idade e o tempo de serviço não se constituem elementos que impeçam esses profissionais de estudar e investir na sua profissão. Esses dados encontram eco nos estudos desenvolvidos por Pinto e Costa (2008) e Ruaro (2007), que apontam que a maioria dos professores que participa dos cursos de formação continuada encontra-se nessa faixa etária. Conforme argumentam Campos e Körner, (2005), não se trata de decreto, é preciso existir a vontade de atualização e a convicção da importância da formação continuada para o desenvolvimento de mudanças qualitativas no trabalho pedagógico.

6.2 Apresentação das categorias de análise

O objetivo desse tópico é apresentar as categorias desse estudo. Reúne os depoimentos dos professores egressos do Mídias na Educação, com o intuito de investigar quais as contribuições que esses profissionais perceberam na sua prática pedagógica, a partir dessa formação. Tomou-se com base o argumento de Bardin (1977, p. 134) que enfatiza que

“qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem”. Para a autora (id), essa perspectiva é o ponto de partida para que se efetive a análise dos dados.

No quadro 7, são apresentadas as categorias de análise desse estudo, construídas a partir da base teórica já apresentada nos capítulos anteriores, e suas respectivas subcategorias.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Formação continuada do professor	Demandas da sociedade contemporânea Necessidade de constante atualização Especialização em mídias na educação
Dificuldades apresentadas no percurso de formação	Dificuldades pessoais Dificuldades oriundas da estrutura do curso
Mudança na prática pedagógica	Utilização de recursos midiáticos na prática pedagógica Incorporação de diferentes recursos midiáticos Desenvolvimento de projetos pedagógicos
Competências para lidar com as TIC	Desenvolvendo competências e habilidades Alfabetização tecnológica Utilização dos laboratórios de informática

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.

6.3 Categoria 1 - formação continuada dos professores

Esta categoria se refere à formação continuada dos professores. Busca-se compreender qual a importância da formação continuada, o que os instiga a participar desses cursos e, em especial, no que concerne à Especialização em Mídias na Educação e qual a perspectiva destes quanto à necessidade de aprender continuamente ao longo da sua vida profissional. Encontra-se dividida em três subcategorias, conforme quadro 8:

Quadro 8 – Categoria 1: Formação continuada dos professores

Categoria 1	Subcategorias
Formação continuada dos professores	Demandas da sociedade contemporânea Necessidade de constante atualização Especialização em mídias na educação

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base em Delors (1996), Almeida (2003, 2007) e Gomez (2004)

6.3.1 Subcategoria 1: As demandas da sociedade contemporânea

Em face dos sucessivos avanços tecnológicos e do contínuo processo de mudanças na sociedade contemporânea, como os cursistas percebem a importância da formação continuada nesse contexto?

Tabela 6 - Categoria 1/subcategoria 1 - demandas da sociedade contemporânea

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados:
Nossa vida é midiática, nossos relacionamentos são todos permeados pelas mídias. Há inclusive encontros virtuais que substituem totalmente os presenciais. Novas formas de agir socialmente nos fazem tomar novas posturas diante da educação formal , revendo os conceitos anteriores. (P21)	Necessidade de atualização profissional para acompanhar os rumos da sociedade.
[...] na atual sociedade da informação e do conhecimento não ser alfabetizado digitalmente é estar a mercê das transformações ocorridas nesta sociedade. Nossos alunos estão em constante mudança , principalmente relacionadas à questão das TIC e porque não nós educadores não andarmos lado-a-lado com este novo paradigma. (P17)	Mudança paradigmática: foco no aluno.
As tecnologias estão inseridas no nosso dia a dia, por isso é <i>sine qua non</i> o uso das mídias nas ações pedagógicas , uma vez que elas são instrumentos motivadores na aprendizagem dos discentes. (P15)	A utilização de novos recursos na prática como elementos motivadores.

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.

Numa sociedade multimidiática e em contínuo processo de mudança, faz-se necessário que os programas de formação para professores sejam ofertados permanentemente, a fim de que esses recursos tecnológicos sejam explorados e os resultados obtidos a partir desse uso sejam objeto de reflexão crítica. Só assim, esses programas de formação se transformarão em possibilidades de atualização e de desenvolvimento de novos projetos e de novas práticas relacionadas ao uso crítico, criativo e consciente de diversos objetos técnicos nas salas de aula.

As falas dos cursistas revelam esse olhar para as demandas surgidas na sociedade da informação e do conhecimento, e as preocupações destes quanto às suas próprias formações, assim como as formações dos seus alunos.

Os depoimentos dos professores se aproximam do argumento defendido por Almeida (2003) quando esta autora enfatiza a importância dos programas de formação continuada que visem explorar e integrar o potencial de diferentes recursos midiáticos nas atividades pedagógicas. As falas dos professores corroboram com a ótica de Gomez (2004), segundo a

qual proporcionar ao professor a oportunidade de participar de cursos de formação continuada é conceder a esse profissional o direito de crescer pessoal e profissionalmente, apropriando-se dos dispositivos informacionais, tornando-se um profissional do seu tempo.

6.3.2 Subcategoria 2 - necessidade de constante atualização

Quanto à necessidade de atualização, os resultados oriundos da aplicação do questionário apontam que dezoito professores (78%) já fizeram mais de cinco cursos de formação continuada de curta duração na modalidade EAD (Tabela 7), após a graduação.

Tabela 7 - Participação em cursos de formação continuada após a graduação

Fizeram de 1 a 2 cursos	Fizeram de 3 a 5 cursos	Fizeram mais de 5 cursos	Não participaram de outros cursos
10%	12%	78%	-

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Percebe-se que, apesar dos problemas como a ausência de liberação das atividades profissionais, esse é um grupo que tem procurado investir na sua formação e que não se acomodou diante das adversidades. E, diferente do que muitos advogam, não estão simplesmente aguardando a aposentadoria. Estão ativos, conscientes das suas fragilidades, das necessidades para melhorar sua formação e das limitações por vezes impostas pelo próprio sistema educacional no qual estão inseridos.

Essa perspectiva de estar em contínuo processo de aprendizado reforça o argumento de Delors (1996) de que os professores precisam aproveitar todas as ocasiões para se atualizarem e aprofundarem seus conhecimentos, e desse modo, se adaptarem a essa sociedade em contínuo processo de mudança.

Para além do Mídias na Educação, nove deles já concluíram uma ou mais especializações, e dois desses profissionais continuaram investindo na sua formação e já concluíram também um Mestrado, outros já nutrem e manifestam esse desejo, para dar conta dos desafios de ensinar na sociedade contemporânea. Esses dados indicam a necessidade de atualização contínua de conhecimentos e a vontade de aperfeiçoamento da sua prática.

Tabela 8 – Formação acadêmica dos cursistas

Possuem outra(s) especialização (ões)	Não possuem outra especialização	Mestrado
39%	52%	9%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Constata-se que 39% dos sujeitos da pesquisa, já participaram de outros cursos de especialização, além do Mídias na Educação, revelando o interesse e a necessidade de investir continuamente no aprendizado, contudo para que produzam mudança na prática urge que oportunizem mudanças na forma de pensar e de agir dos professores que deles participam.

Segundo Martínéz (2004), os professores levam de três a quatro anos para desenvolver os conhecimentos necessários para integrar, de maneira proveitosa, as tecnologias à sua prática pedagógica. Nesse sentido, nem mesmo a presença de recursos tecnológicos na escola, significa mudança na prática pedagógica, “*son herramientas vacías en busca de sentido*”, precisam, portanto, “*de alguien que produzca esa información y sobre todo, alguien que la interprete y le dé sentido*” (SANCHO, 2009, p. 661). O que enfatiza a necessidade de investimento em uma formação que lhes permita refletir sobre a prática, ratificando a afirmativa de Delors (1996), de que é necessário desenvolver programas de formação contínua para que os professores possam recorrer a eles com frequência, permitindo que se familiarizem com os avanços dos recursos tecnológicos.

Tabela 9. Categoria 1/Subcategoria 2 - Necessidade de atualização constante

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
Estava há um certo tempo na rotina, voltei a estudar, pesquisar, escrever e a partir daí não parei mais. Pretendo dar continuidade a esta rotina prazerosa para ingressar num mestrado. (P17)	Mudança de atitude. Novas perspectivas.
Os alunos já convivem com uma bagagem tecnológica muito grande no seu cotidiano é o momento de aproveitarmos aquilo que eles dominam muito bem e gostam de fazer de forma agora diferente fazendo uso pedagógico das mídias existentes na escola (P5).	Consciência das habilidades dos alunos e das mudanças da sociedade midiática.

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.

As opiniões dos professores ouvidos coadunam com o argumento defendido por Costa, Paraguaçu e Mercado (2006), de que as mudanças advindas do crescente número de ambientes informatizados de aprendizagem têm exigido transformações pedagógicas na educação a fim de atenderem às necessidades desses profissionais.

E reforça também o argumento de Delors (1996), segundo o qual esses professores sentem essa necessidade de constante atualização, visto que, para muitos desses profissionais o uso das mídias ainda não é uma prática com a qual se sintam tranquilos, todavia o curso incentivou o seu uso e a descoberta de novas possibilidades.

Ressalta-se que se faz necessário investir na formação continuada dos professores e na utilização intensiva dos recursos midiáticos, considerando-se que podem contribuir para atualizar a prática docente, tornando-a mais contemporânea, para formar professores reflexivos e que venham a constituir comunidades de aprendizagem locais, regionais, nacionais. Uma corrente em prol de uma verdadeira e sólida mudança na educação, pois, do mesmo modo que quando se ensina a ler, nunca se sabe quais os interesses e quais leituras serão feitas; que reflexões serão realizadas; que sonhos serão acalentados. Quando se ensina a usar consciente e criticamente as mídias, um mundo de descobertas se descortina, longe de reforçar as amarras do mercado, dão-se asas a liberdade de pesquisar, de criar, de escrever, de desenvolver sua autoria, de revelar seus pensamentos, sua história, seus sonhos, suas conquistas.

Embora autores como Araújo (2007) apontem a resistência dos professores em utilizar os recursos tecnológicos, todavia, a posição aqui defendida é contrária a essa argumentação de que a resistência advém da sua insegurança. Para fins de esclarecimento, considera-se resistente aquele profissional que está situado em um contexto no qual as condições estão postas, sua formação lhe permite discernir sobre qual abordagem adotar e ainda assim ele acomodou-se ao mais fácil, ao que já conhece, ao que já se acostumou a fazer. É fato que alguns desses profissionais se acomodaram. Entraram na profissão, mas não se sentem professores. Não veem o progresso e o sucesso do seu aluno como uma responsabilidade sua.

Durante muitas décadas, os cursos de formação se resumiam a capacitações, treinamentos, que ignoravam os problemas reais e lhes apresentavam a teoria sem a devida reflexão, como se esta fosse lhe apontar a solução para suas angústias e inquietações. Aí também se revela outro paradoxo e uma das razões pelas quais não ocorrem grandes

mudanças na educação: profissionais isolados em suas escolas tentam mudar um pouco a sua realidade e a sua prática, contudo sentem-se sozinhos, fragilizam-se. São mudanças solitárias que não contagiam o seu entorno, corroborando com a afirmativa de Imbernón (2010) de que professores sozinhos, isolados em seus contextos, não chegam a fazer mudanças consistentes, institucionais.

A oferta sistemática de cursos de formação continuada que primem pela qualidade de conteúdo e de possibilidades de reflexão e de interação que estimulem a utilização das mídias, sem medos, sem fantasiosas crenças de que produzirão milagres, vendo-os como parte dessa sociedade, que já teve na escrita, na prensa, na imprensa, na TV e tantas outras tecnologias que vieram e virão a fazer parte da sociedade, de acordo com o seu tempo e com as mudanças que ocorrem em cada geração. Mudanças essas que se aligeiram mais e mais e tornaram-se características da sociedade contemporânea.

6.3.3 Subcategoria 3 – Contribuições do Mídias na Educação

Esse tópico apresenta os depoimentos dos professores egressos do Mídias na Educação, objeto desse estudo, com o intuito de investigar quais as contribuições que esses profissionais perceberam na sua prática pedagógica, após essa formação.

Tabela 10. Categoria 1/subcategoria 3 - contribuições do Mídias na Educação

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
Participar do Mídias na Educação deu-me um saber que me permitiu perceber a responsabilidade das informações passadas adiante. E que nem sempre significam comunicação (P21).	Conscientização da sua responsabilidade.
O curso ajudou muito a pensar de forma mais dinâmica e criativa . Isso me ajudou a criar o que penso ser interessante pros meus alunos, sem que para isso tenha de esperar que os coordenadores dêem o pontapé inicial (P19).	Autonomia. Desenvoltura. Segurança.
O curso me ajudou a ter um conhecimento mais profundo sobre cada mídia e como utilizá-las de forma pedagógica , inserindo projetos ou planejamento de ações a serem desenvolvidas com as mídias. (P7)	
Possibilitou melhorar o uso dos recursos tecnológicos na prática educativa (P5).	Novas perspectivas. Descoberta das possibilidades pedagógicas dos recursos midiáticos.
O curso me deu bastante subsídios... Percebi que as mídias na escola podem e devem ser utilizadas como ferramenta educativa e o professor será um mediador desse processo. (P15).	

<p>Sem dúvida, foi um enriquecimento para a minha formação profissional, uma vez que tive a oportunidade de aprender mais sobre diversas mídias que podem ser utilizadas em sala de aula, [...] conseguimos compreender a importância da utilização das mídias no processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e com maior participação dos alunos. Além de instigarmos os professores regentes a essa utilização. (P8)</p>	<p>Convicção da relevância da utilização de novos recursos na como ferramenta pedagógica.</p>
--	---

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.

Os depoimentos dos professores revelam o grau de importância que atribuem à utilização os recursos midiáticos na prática pedagógica. Essa perspectiva também se reflete na fala de P4, para quem o curso ajudou a “compreender que a mídia pode favorecer à compreensão do mundo.” Os professores que fazem parte da amostra desse estudo, revelam o consenso acerca da importância atribuída ao curso.

6.4 Categoria 2 - dificuldades apresentadas no percurso de formação

Essa categoria surgiu a partir da análise dos depoimentos dos professores quanto às contribuições do Mídias na Educação. Encontra-se dividida em 2 subcategorias que se entrelaçam e ajudam a compor o quadro no qual esses professores se inseriram enquanto atores do seu processo de formação. Um cenário em que matizes de uma dificuldade implica no agravamento de outra. São elas:

Quadro 9 – Categoria 2 - Dificuldades apresentadas no percurso de formação

Categoria 2	Subcategorias
Dificuldades apresentadas no percurso de formação	Dificuldades pessoais
	Dificuldades oriundas da estrutura do curso.

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base em Pinto e Costa (2008)

6.4.1 Subcategoria 1 - dificuldades pessoais

Essa subcategoria foi evidenciada em decorrência das respostas fornecidas pelos professores ao refletirem acerca das dificuldades que surgiram ao longo do curso e que podem ter gerado alguns casos da evasão apresentada ao longo da formação. Algumas delas, de cunho pessoal, encontram-se nos estratos a seguir:

Tabela 11 - Categoria 2/subcategoria 1 - dificuldades pessoais

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
No período do curso eu trabalhava três turnos e me sobrava muito pouco tempo para os estudos e a família (P10).	Em todos os depoimentos, alguns elementos se repetem: constata-se a inexistência de tempo de estudo, a elevada carga horária de trabalho e a pauperização da vida pessoal.
Grande parte dos meus trabalhos eu realizei no meu horário de almoço e a noite (P9).	
Impede um pouco na aprendizagem, porque torna cansativo fazer as atividades a noite (P7).	
Eu só podia estudar no horário noturno e o final de semana era comprometido com o curso (P14).	
O que acaba atrapalhando (o curso) é a falta de tempo para se dedicar completamente à leitura (...) havia muita coisa para ler e pouco para realizá-la (P23).	
É claro que se eu tivesse uma carga horária disponível para estudo teria aproveitado melhor o curso, com mais tempo para estudo e aprofundamento das temáticas apresentadas (P13).	
Tive que estudar aos finais de semana e nas madrugadas (P15).	
É evidente que todo momento de estudo requer tempo para muitas leituras e a ausência deste nos leva a um abalo emocional e psicológico constante , resultando em um aprendizado frágil (P20).	
Um pouco difícil, mas, a vontade de conhecimento foi e ainda é muito grande, ajudando a romper barreiras entre os dificultadores. Como não tinha computador e internet, as vezes fazia as atividade em alguns momentos no trabalho em horário extra , mas houve os que dificultava ex. retirava a conexão, apagava arquivos na máquina e etc (P5).	

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Todos os sujeitos revelaram dificuldades para conciliar tempo para estudo e para as demais atribuições do seu cotidiano. Constata-se que os professores tendem a acumular uma jornada exaustiva de trabalho em busca de salários menos aviltantes, sacrificando, para isso, muitas vezes sua saúde física e mental, ao tempo em que se privam do contato mais estreito com seus familiares e de momentos de organização das atividades de estudo e trabalho. Esses dados encontram eco em pesquisas anteriores (PINTO e COSTA, 2008) que também apontaram o fator tempo como o principal elemento dificultador dos processos de formação continuada.

Os depoimentos evidenciam que as condições de trabalho docente estão intrinsecamente relacionadas às dificuldades na sua própria formação. Os depoimentos são unânimes em enfatizar que a sobrecarga de trabalho tornou-se um fator decisivo para que as leituras e pesquisas necessárias ao período de formação não tivessem maior aprofundamento. Acredita-se que esse fator também interfere no processo de reflexão acerca da sua própria prática e do alcance dos objetivos delineados, quando existiram. A jornada de trabalho e de

estudo se prolonga até o domicílio e invade o espaço e o tempo que deveriam ser destinados ao lazer e o convívio com a família, comprometendo a qualidade de todas as atividades e até gerando conflitos internos e externos. Esses elementos estão presentes em estudos desenvolvidos por Sampaio e Marin (2004) de que a “pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”

Na análise dos dados constata-se que poucos afirmaram ter tido flexibilidade ou redução na sua carga horária de trabalho para que pudessem se dedicar com mais afinco aos estudos. Essa política do ‘aulismo’ contribui para que os cursos sejam feitos de forma aligeirada, sem o devido aprofundamento e as discussões necessárias, e inclusive compromete a qualidade das aulas ministradas, os tempos de planejamento, os horários de lazer e os momentos com as suas respectivas famílias.

Os professores que não contaram com uma flexibilidade na sua carga horária para as leituras e o desenvolvimento das atividades são unânimes em apontar essa dificuldade como uma das adversidades que necessitaram superar para concluir o Mídias na Educação.

Esse pouco tempo de dedicação aos estudos e à busca de uma melhoria na prática pedagógica, na auto-estima e nos rendimentos financeiros dos professores brasileiros, não é um fato isolado dos cursos que utilizam a modalidade a distância, trata-se de uma característica de diversos cursos de formação de professores no país e que encontra eco no estudo desenvolvido por Souto (2010). Nele, esse autor descreve, em uma das histórias de vida que são desveladas ao longo da pesquisa, o caso de uma professora que, para conseguir ler o seu material do seu Curso de Licenciatura em História, colocava os pés em um balde com água, para manter-se acordada e, assim, conseguir estudar.

Embora o fato revele a força de vontade e a busca de superação da professora, muitos desses relatos poderiam ser evitados com uma política de formação continuada de professores, que de fato fosse contínua, e que previsse e dispusesse de maneiras que oportunizasse a esses profissionais horários mais apropriados para o estudo e a interação com seus colegas de profissão.

Quando se trata de profissionais que não estão em sala de aula, pois encontravam-se na SEED ou nas DRE, constata-se que estes viveram um período menos conturbado, visto que

puderam flexibilizar seus horários, facilitando o desenvolvimento dos trabalhos e das leituras propostas pelo curso. É o que exemplifica a resposta dada por P11:

Eu conseguia trabalhar e fazer o curso, pois trabalhando diante do computador, já era uma maneira de realizar as atividades sem problema e quando precisava de horas para atividades extras, a Direção da DRE'0X liberava sem problemas (P11).

Todos os dados revelam o escasso tempo que os professores dispõem para se dedicarem aos estudos, embora tenham frequentado outros cursos na modalidade EAD, inclusive alguns concomitantemente ao Mídias.

Pelo depoimento dos professores, observa-se que eles estão conscientes de que esta falta de tempo afeta diretamente o seu rendimento ao longo dos ciclos de estudos. Todavia, o fato de terem conseguido concluir o curso revela o sentimento de vitória e de superação.

6.4.2 Subcategoria 2 - dificuldades oriundas da estrutura do curso

A subcategoria a seguir apresenta as dificuldades que foram apresentadas pelos professores egressos como fragilidades do curso e que foram considerados fatores preponderantes para o número de evasão do curso, como pode ser observado nos seguintes estratos:

O que atrapalhou um pouco foram os **intervalos de uma etapa para outra** do curso. [...] poderia ter intervalos mais curtos e melhorar um pouco em relação à tutoria . Nos últimos cursos muitos desistiram (até há casos que o cursista esqueceu que ainda estava acontecendo), como também o ambiente interativo sendo mais prático e menos teórico. (P17).

Percebi que a grande evasão do curso deva ter se dado devido a três principais fatores: 1)Muito professores que se inscreveram para o curso não tinham habilidade com o computador nem com a internet; 2) O **acesso a internet** nas cidades do interior do estado de Sergipe é **limitado**, de difícil acesso; 3) Este terceiro fator deve-se diretamente ao curso: percebi que o **primeiro Módulo** do Curso era **muito extenso, com muitas atividades** o que deve ter “assustado” os cursistas fazendo-os pensar que o curso seria extenso, cansativo. (P15)

Lembro que a primeira etapa do Curso **foi muito longa e cansativa. Tinha muitas atividades** o que para alguns colegas que não eram familiarizados com o computador ficaram perdidos e até mesmo desistiram do curso (P16).

Ao longo do curso a desistência é enorme (análise minha). Os professores não possuem computador, internet, e na escola falaram de ser impossível estar realizando as atividades, pois precisavam trabalhar. Os governos estadual e municipais deveriam dar um **suporte para os professores** que estavam realizando o curso. (P21)

Constata-se que alguns aspectos foram evidenciados, entre eles a distância da continuidade entre um ciclo e outro e o número excessivo de atividades especialmente no Módulo Básico, momento no qual os cursistas ainda estão se adaptando ao formato do curso e em alguns casos ainda se familiarizando com a internet. Esse fato corrobora com o argumento defendido por Oliveira (2009) quando ela enfatiza que o número de atividades solicitadas é incompatível com a carga horária pré-definida pelo curso para o efetivo desenvolvimento das mesmas.

Ao discorrerem acerca das dificuldades que surgiram no decorrer da formação, muitas respostas se aproximaram, o que permitiu que sua incidência fosse agrupada em termos percentuais:

Quadro 10 – Dificuldades apresentadas no percurso da formação

Dificuldades Relatadas	% de Respondentes
Atraso na entrega do material	91%
Longos intervalos entre os módulos e ciclos	100%
Dificuldades de acesso à internet	34%
Dificuldades com a plataforma	34%
Número excessivo de atividades	78%
Pouco acompanhamento dos professores	8%
Pouca interatividade entre os cursistas	26%
Insegurança na comunicação com o professor	8%

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.

As respostas dos professores ressaltam a relevância do argumento de Costa e Pinto (2009) que acreditam que se faz necessário que se assegure aos professores formações que contemplem quatro dimensões, a saber: pedagógica, didática, tecnológica e sobretudo a comunicacional.

Desse modo, essas formações podem propiciar que o professor se aproxime da lógica necessária em tempos de uma sociedade em rede: a da construção do conhecimento. As falas

dos professores revelam que a ausência de um tempo destinado aos estudos é um aspecto a ser repensado e reavaliado pelos gestores dos Programas. Nas escolas, as carências se acumulam e por vezes inviabilizam a redução do número de aulas a serem dadas por semana, em prol de horários de estudo dos professores, pois a lógica que impera é suprir as demandas da escola. E, embora o tempo destinado à formação seja um direito assegurado na LDB e no Estatuto dos servidores da educação, em muitos casos ele é esquecido frente às demandas do dia-a-dia nas escolas, entre elas, a mais latente, a carência de professores, especialmente em determinadas áreas do conhecimento.

Uma vez que o objetivo geral dessa formação é contribuir para a formação de profissionais em educação, tornando-os capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de maneira articulada com a proposta pedagógica da escola, acredita-se que essa formação possibilitou aos professores um olhar diferenciado para o potencial dos recursos midiáticos disponíveis na escola, tendo em vista os depoimentos dos professores quanto às mudanças ocorridas na sua prática posteriormente ao Mídias.

Entretanto, no que concerne ao desenvolvimento da autoria constata-se que ainda são poucos os relatos que descrevem produções dos professores e dos seus alunos. Embora o desenvolvimento de projetos que estimulam a produção dos alunos ainda seja incipiente, muitos projetos iniciados durante o Mídias na Educação permanecem sendo desenvolvidos e outros foram iniciados, conforme pode ser constatado nos relatos dos professores, e que foram posteriormente confirmados pelas respectivas direções, acerca dos projetos desenvolvidos nessas escolas por esses professores.

Embora os depoimentos dos professores apontem o grau de satisfação com o curso e a relevância das aprendizagens, além do evidente ganho na auto-estima desses professores, o Mídias na Educação apresenta algumas fragilidades estruturais que podem ser percebidas no relato dos professores. Algumas das falas, aqui citadas, exemplificam esses pontos nevrálgicos a serem monitorados com mais acuidade nas próximas ofertas do Ciclo Avançado.

Os depoimentos dos cursistas acerca do Mídias na Educação revelam como os cursistas perceberam as ações dessa formação. As falas revelam as dificuldades geradas pela estrutura do curso, que podem ter contribuído para algumas frustrações e/ou insucessos, revelando alguns aspectos que podem vir a ser melhorados em futuras edições do curso. Entre outros pontos frágeis do 'Mídias na Educação', os cursistas apontam, a instabilidade da

plataforma e a ausência de CD e DVD com os módulos, no Ciclo avançado, da Especialização, assim como foi feito nos dois primeiros ciclos. A impossibilidade de acesso contínuo à internet faz com que alguns cursistas tenham manifestado seu descontentamento com a ausência desse suporte para facilitar o acesso ao conteúdo dos módulos, e consequentemente, agilizarem a leitura dos mesmos.

A ausência de um acompanhamento mais eficaz e mais contínuo por parte dos orientadores foi outra questão que surgiu com frequência na análise das falas dos professores. Outra fragilidade do Programa, revelada pelos cursistas é o longo período entre um ciclo e outro, quebrando o ritmo de leituras e de pesquisa dos cursistas.

Ressalta-se a importância do professor que procure explorar o potencial didático dos recursos tecnológicos, buscando aquele que melhor contribui para o alcance dos seus objetivos. Essa inquietação é enfatizada por Morin (2003, p.47) quando afirma que o objetivo da educação é “criar um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

6.5 Categoria 3: Mudança na prática pedagógica

Esta categoria diz respeito ao desenvolvimento de competências para uso das TIC na prática e no desenvolvimento de projetos pedagógicos, alfabetização digital dos professores, mudanças na prática pedagógica e mudanças nos usos e modos de ver as TIC. As subcategorias são:

Quadro 11 – Categoria 3 - Mudança na prática pedagógica

Categoria 3:	Subcategorias
Mudança na prática pedagógica	Utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica
	Incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica
	Desenvolvimento de projetos pedagógicos

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base em Mercado (2009).

No que concerne às mudanças produzidas na prática pedagógica desses professores, a partir da conclusão do curso, e quanto ao uso e/ou desuso dos recursos midiáticos. Busca-se aqui, responder as seguintes questões norteadoras: Quais os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores que concluíram essa formação? Esses projetos contemplam o uso dos recursos midiáticos?

6.5.1 Subcategoria 1 - Utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica

Os professores participantes afirmaram que participar de um curso a distância permitiu que eles pudessem melhorar suas práticas no ensino presencial. Apenas dois professores, entre os participantes da pesquisa, não se posicionaram quanto a essa afirmativa, e para um deles o resultado foi indiferente para sua prática.

Tabela 12 - Categoria 3 -Subcategoria 1 - Utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
O curso proporcionou adquirirmos conhecimentos necessários para subsidiar o nosso trabalho pedagógico com o uso das diversas mídias na educação (P13).	Aprendizado consciente
Apreendi a utilizar os recursos de acordo com o objetivo a ser alcançado, embora saiba que ainda existem possibilidades não incorporadas ainda a minha prática. (P9)	Consciência das potencialidades e limitações
A maneira de utilizar o computador tornou-se mais objetiva e didática. (P23)	Uso consciente dos recursos. Segurança.

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

É consensual, entre os professores pesquisados, a percepção de que o Mídias na Educação representou uma grande oportunidade para que pudessem visualizar formas de utilização das mídias na prática pedagógica, favorecendo mudanças na forma de utilização desses recursos. Essa perspectiva corrobora com Freire (2002), de que a formação permanente se faz na revisão da própria prática.

O contato com a teoria e a oportunidade de reflexão acerca dos mesmos e de buscar relacionar com a sua própria prática pedagógica representou um elemento significativo para esses professores. Confirmando o argumento de Almeida (2003) de que a participação em programas de formação continuada e de comunidades de aprendizagem permite explorar e integrar o potencial das TIC nas atividades pedagógicas.

6.5.2 Subcategoria 2 - Incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica

Essa subcategoria condensa as respostas alusivas às tentativas de incorporação de diversas mídias na ação pedagógicas dos sujeitos desse estudo. Alguns desses depoimentos podem ser observados nos estratos a seguir:

Tabela 13 - Categoria 3/subcategoria 2 - incorporação de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
Permitiu usos variados da TV e do vídeo, do rádio, materiais impressos, Internet e construção de mapas conceituais... (P17)	Visualizando outras possibilidades de incorporação das mídias.
Confesso que ainda me sinto um pouco insegura com relação ao trabalho com as Mídias, mas é muito menos do que me sentia quando antes do curso. Minha postura diante das mídias é outra, principalmente do rádio , que antes não conseguia vê-lo inserido no contexto escolar, hoje não só o percebo como o utilizo. (P2)	Consciência das fragilidades e das próprias conquistas. Mudança.
O aprendizado torna-se proveitoso, mas vamos ser realistas o manejo de determinados equipamentos midiáticos para a sala de aula muitas das vezes nos causa transtornos e leva muito tempo para o vai e vem de uma sala para outra para atingir a uma carga horária de muitas aulas. (P20)	Número insuficiente de recursos midiáticos e falta de infraestrutura. Insatisfação diante das dificuldades.
Antes do conhecimento do Programa eu trabalhava de maneira solta com pouco conhecimento acerca da utilização dos instrumentos midiáticos apesar de já saber da sua importância para a contribuição pedagógica. (P9)	Confirmação da importância de utilizar diferentes recursos. Aporte teórico e prático.
O Curso contribuiu bastante [...]. Sinto-me mais embasada . Tenho um referencial teórico e prático mais vasto após o Curso. (P15)	

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

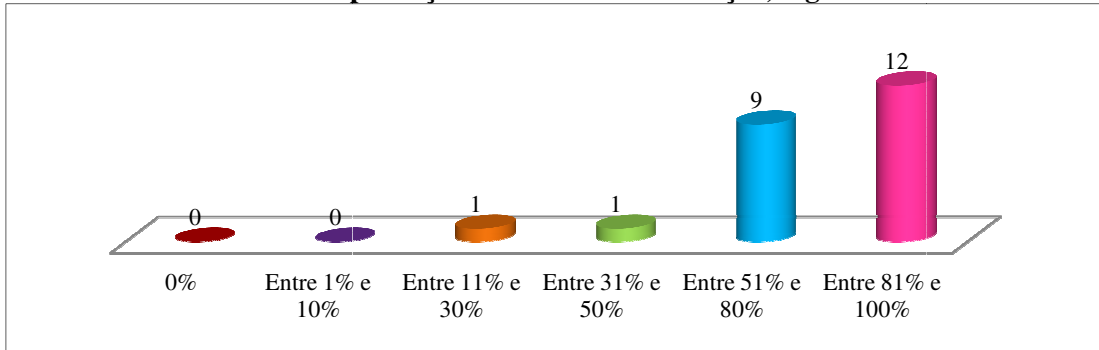
Os depoimentos dos professores permitem observar o consenso quanto às contribuições do Programa ao favorecer a construção de um olhar diferenciado a partir do uso dos recursos midiáticos e as possibilidades pedagógicas que eles oferecem.

A análise das respostas permite afirmar que as leituras e as atividades realizadas permitiram o conhecimento do trabalho desenvolvido por outros professores e, assim, contribuíram para uma reflexão sobre as mudanças que poderiam ser feitas e outros elementos que poderiam ser agregados para enriquecer as aulas e favorecer o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, além de propiciarem a incorporação de diversos recursos midiáticos na prática desses profissionais.

Os depoimentos P2 e P20 coadunam com a afirmativa de Araújo (2004) de que os aspectos técnico e pedagógico devem caminhar juntos, de modo que um forneça suporte ao outro. Constata-se nos relatos dos professores a veracidade da assertiva de Mercado (2009), quando esse pesquisador afirmou que o maior problema hoje de fato não reside somente na falta de acesso à informação ou às tecnologias, e sim a pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com esses recursos tecnológicos pedagogicamente.

Questionados acerca da importância do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação para a melhoria do processo ensino aprendizagem, os professores estimaram um percentual, que, segundo eles, mais se aproximava da importância que o curso teve para na sua vida profissional. Essa variação percentual pode ser observada e constatada no gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentual de aprovação do Mídias na Educação, segundo os cursistas



Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa

6.5.3 Subcategoria 3 - Desenvolvimento de projetos pedagógicos

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais oportunizam novas dinâmicas sociais, a compreensão e vivência do espaço e do tempo. A formação continuada para o uso das mídias oportuniza um uso consciente desse recurso e a busca de uma prática diferenciada e uma mudança nos papéis de professor e aluno, cientes de que a importância da tecnologia não reside nela própria, e sim, no significado, no uso que dela é feito. Uma mudança que já pode ser constatada na perspectiva de profissionais como P15:

Vislumbro o uso das tecnologias através da metodologia de projetos. Com os projetos, as mídias tornam-se instrumento de efetivação das ações planejadas, como também servem para expor ou mostrar o produto final do projeto, ou seja, o conhecimento adquirido pelos alunos.

Os extratos a seguir, revelam o pensamento dos professores, ao serem questionados sobre os projetos que desenvolveram durante e após o curso Mídias na Educação.

Quadro 12 - Projetos desenvolvidos durante o Mídias na Educação

Aspectos observados	Depoimento dos professores
Tentativa de inserção de mídias digitais e interfaces de comunicação da Web 2.0 na prática pedagógica.	Projetos Histórias em Quadrinhos - com elaboração de uma revista escolar com vários temas em formato de quadrinhos, elaborada manualmente, digitada com recursos do computador e material impresso. Projeto... cujo foco de observação e exploração foi leitura de e-mail, Orkut, Messenger, texto em celular, vídeos no youtube , filmes entre outros. (P20)
Incentivo à co-autoria	Fiz vários, desde rádio , filmagens , entrevistas, reportagens, jornais , peças de teatro e outros mais. (P3)
	Rádio na Escola ; Linguagem televisiva; Acervo programas TV Escola; Blog na Escola e etc. (P5)
	Projeto Capoeira na Escola... Várias mídias foram usadas para executar o projeto, inclusive os LTEs das escolas para trabalhar a inclusão digital... do toque do berimbau à cultura digital. Também foram usadas várias mídias (rádio local, TV, DVD, Cds, computadores, jornais, folders, convites, etc) (P11)
	O que implantei foi o projeto XXX que objetivou a criação de ambientes interativos (blog , fotoblog e videolog) como meios para ampliação do processo comunicativo da comunidade escolar e divulgação das boas ações da escola, dentre outras coisas específicas como a produção de um audiovisual sobre a história do colégio estadual XXX. (P17)

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Após a conclusão do curso, alguns dos projetos continuaram a ser desenvolvidos nas escolas, ao tempo em que novos projetos foram implementados. Nesse percurso, o egresso do Mídias tornou-se, em algumas escolas, o professor responsável pela mudança na utilização das mídias no contexto escolar. Para outros desses profissionais, as adversidades sobrepuseram-se às oportunidades contribuindo para que alguns projetos tivessem sido esquecidos.

Quadro 13 - Projetos desenvolvidos após o Mídias na Educação:

Aspectos observados	Depoimento dos professores
Continuidade de projetos.	Desenvolvi somente a criação de filmes , pois foi a única coisa que me permitiram fazer utilizando os recursos tecnológicos da escola. A atividade constou de um concurso de filmes, no qual os alunos contariam a história do município em um vídeo de fotos . Os alunos obedeceram a um roteiro e criaram filmes maravilhosos. (P1)
Utilização de diferentes mídias;	Demos continuidade ao programa radiofônico . (p15)
Incentivo à autoria	Continuo com o mesmo Projeto: Cinema na sala de aula . (P4)
	Na escola municipal coordenei o Projeto XXX... com mais 2 professoras. Foi-nos enviado três celulares onde os alunos em duplas fizeram parte junto a alunos de todo o país, de um projeto com o artista plástico Luiz Alphonsus, com o objetivo de “ver” os vários caminhos percorridos por eles para chegarem à escola, desde suas casas. Isto envolveu conversas pelo “skype” , tanto com o artista, [...] alunos de outros estados; contatos semanais

	<p>nas salas de bate-papo do site; curso à distância sobre artes plásticas, com atividades diversas voltadas à autoria; entender os recursos da fotografia em celulares; entender passagem de arquivos através do bluetooth; planejar e executar em parceria, dentre outros. A dimensão do que faziam parte somente foi possível depois do trabalho quase pronto, pois começaram a entender que era um projeto muito maior do que seus olhos podiam ver. Ressalto a auto-estima dos alunos diante de uma atividade destas. (P21)</p>
	<p>Festival da Música Popular Brasileira; Prevenindo-se contra a dengue; Os Forrozeiros de Sergipe; Como trabalho à noite na Escola, e o turno é corrido, são desenvolvidos poucos projetos pedagógicos; mas, quando realizamos há um grande envolvimento por parte dos alunos, dos professores e da equipe pedagógica. Sugerimos os temas no início de cada semestre e todos os professores participam de forma interdisciplinar. Inserimos o uso do Laboratório de Informática, da Biblioteca e da pesquisa em campo. (P8)</p>
	<p>Desenvolvemos o projeto XXX que consiste em trabalhar com as diversas formas de literatura através dos livros, filmes, curtas, dramatização, desenhos, histórias contadas e cantadas. Para isso lançamos mão do acervo da nossa biblioteca, que é bom; vídeos de filmes e curtas que eram assistidos na TV e/ou computador; ouvimos histórias do CD e de sites infantis; alguns e alunos e também professores dramatizaram algumas das histórias lidas. Uma das atividades proposta no projeto era a criação de uma rotina diária de leitura, onde o professor escolhe um dos horários para dedicar apenas ao prazer de ler, simplesmente pelo prazer, sem cobranças, o educando e também o professor escolhe sua leitura e passam aproximadamente quinze minutos dedicando-se a ela. (P2)</p>
	<p>Continuando todos os já descritos [...] e ampliando com: máquina de quadrinhos (site Maurício de Souza) os diversos projetos incentivados pela escola no decorrer do ano letivo com uso do computador e internet na prática educativa. (P5)</p>

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Durante a formação, o professor confronta-se com o desafio de tornar-se um professor do século XXI e se vê desafiado a tornar-se um profissional do seu tempo, conhecendo e avaliando os recursos midiáticos oriundos dos inúmeros avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, e busca utilizá-la como meio, e não como fim em si mesmo.

Um desafio que não se revela simples, pois, em sua maioria, são profissionais formados com o papel e lápis, assistiram ao surgimento e à popularização do computador e da internet e, agora, necessitam integrá-los ao seu cotidiano profissional.

6.6 Categoria 4 - Competências para lidar com recursos midiáticos

Essa categoria apresenta os depoimentos dos professores quanto à utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica. Buscou-se compreender que habilidades e competências foram desenvolvidas a partir da formação em foco. Com a categorização das respostas obtidas com as entrevistas, as seguintes subcategorias emergiram:

Quadro 14 – Categoria 4 - Competências para lidar com recursos midiáticos

Categoria 4:	Subcategorias
Competências para lidar com recursos midiáticos	Desenvolvendo competências e habilidades
	Alfabetização tecnológica
	Utilização dos laboratórios de informática

Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base em Coll e Monereo (2010) e Varris (2005).

6.6.1 Subcategoria 1: Desenvolvendo competências e habilidades

Tabela 14. Categoria 4/Subcategoria 1: Desenvolvendo competências e habilidades

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos identificados
<p>A gente sai preparado para trabalhar as práticas pedagógicas com o uso das mídias e nem sempre conseguimos, porque faltam recursos. Como hoje tudo que pretendemos fazer tem que ter capital e as escolas públicas não dispõem de recursos o suficiente para este tipo de trabalho. Assim, temos que arrumar outros meios de angariar fundos para podemos desenvolver algum tipo de trabalho com o uso das mídias. Apelamos, então, para sucatas, pedimos aos alunos que nos tragam aparelhos eletrônicos que os pais não querem mais, assim a gente consegue fazer alguma coisa diferente e mudamos a rotina das aulas. (P19)</p>	<p>Desenvolvendo a criatividade;</p> <p>Busca contínua por mudança na prática;</p>
<p>Na atual sociedade da informação e do conhecimento, sem sombra de dúvidas, são de suma importância, principalmente interligados à rede mundial de computadores. Editores de texto podem ser trabalhados na produção de textos, softwares e jogos na prática da matemática, simuladores para as aulas de química, física e biologia, mapas atualizados para aulas de geografia, dentre outras potencialidades. Com acesso à internet, os docentes junto com os alunos, podem trabalhar as novas formas de comunicação, produção e acesso ao conhecimento. Pode-se também trabalhar colaborativamente e coletivamente com outros alunos espalhados pelo Brasil e porque não pelo Mundo. Enfim, são inúmeras as possibilidades, mas, como já mencionei, os docentes precisam estar bem preparados para saber guiar seus aprendizes neste novo cenário. (P17).</p>	<p>Identificando as demandas atuais</p> <p>Buscando possibilidades para integrar a tecnologia na prática pedagógica</p>

<p>O conhecimento das Mídias é fundamental no meu dia a dia. E hoje, sinto muita alegria de poder estar contribuindo consideravelmente na formação dos meus colegas. Entre os recursos midiáticos disponíveis hoje, a internet é o mais prazeroso que conheço e também já está incorporado na minha prática diária, seja no trabalho ou em casa. No momento me vejo engatinhando no mundo virtual, enquanto pessoa amadurecendo a cada dia, já como profissional crescendo aos poucos aprendendo dia após dia. As formações das quais participei me ajudaram a desenvolver muitas características, entre as que desenvolvi, com certeza foi aprender a trabalhar em conjunto, outra, sem dúvida é não ter vergonha de perguntar para aprender.</p> <p>Com o Mídias na Educação pude desenvolver ainda mais essa capacidade de me envolver com as atividades em grupo, de compartilhar experiências e aprendizados. A experiência ensina que a vida é um exercício da paciência e humildade. E é preciso ter consciência de que é preciso aprender cada vez mais. A minha trajetória foi de muito sofrimento, lágrimas, muitas noites de sono, desencontros com o meu companheiro mas, fator crucial para a minha formação e transformação da pessoa que sou hoje. Por isso, acredito que nada e nem ninguém é capaz de fazer desistir de <u>um sonho quando se acredita no ideal que se deseja</u>. (P15).</p> <p>Fonte: Autora desta dissertação, 2011, com base nos dados da pesquisa.</p>	<p>Aprendendo a aprender</p> <p>Colaboração e troca de experiências</p> <p>Afirmação e luta pelo direito à formação e a ter projetos de vida.</p>
---	---

O depoimento de P15 remete a uma das competências delineadas por Coll e Monereo (2010): a de ser capaz de atuar com autonomia. Segundo esses autores essa competência “inclui as capacidades de elaborar e pôr em prática planos de vida e projetos pessoais, de defender e afirmar os próprios direitos, interesses, limitações e necessidades e de agir levando em consideração o contexto ou marco mais amplo”; acredita-se que o depoimento da participante corrobora com a importância de dar ao professor o direito de construir seu caminho profissional, de poder participar de formações diversas e de conceder a esses profissionais a oportunidade de por em prática o que aprenderam, o que vivenciaram, as mudanças que provocaram na sua autoestima e que refletirão nas suas ações.

O depoimento de P19 enfatiza a importância de aliar autonomia à capacidade de utilizar diferentes recursos e estratégias, visando uma prática pedagógica que incentive a exploração e a experimentação, ratificando o argumento de Coll e Monereo (2010) que esses usos dos recursos midiáticos contrastam entre si, a depender dos elementos dos processos educacionais que focalizam.

6.6.2 Subcategoria 2 - alfabetização tecnológica

Nessa subcategoria buscou-se encontrar, nos depoimentos dos professores, dados que revelassem os modos de incorporação dos recursos midiáticos na prática pedagógica e a perspectiva desses profissionais quanto a esse processo e que competências foram desenvolvidas no percurso do Mídias na Educação.

Tabela 15 - Categoria 4/subcategoria 2 - alfabetização tecnológica

Depoimentos dos sujeitos	Aspectos observados
Possuo blog e sigo um que trata de informática educativa. Gosto do Scielo, Wikipedia,... Porque me ajudam em minhas tarefas cotidianas. (P1)	Utilização de interfaces de comunicação e de revistas científicas
Procuro temas que estão diretamente relacionados com a Educação. Costuma acessar: Domínio Público, Só Matemática, Só Pedagogia.(P9)	Atualização
Costumo participar de comunidades virtuais, embora não tenha ainda adquirido o hábito de interagir com os participantes e, assim trocar experiências. Leio com frequência revistas online como a “Info” e notícias em sites como o UOL. (P22)	Descoberta de novas possibilidades e novos caminhos
Há vários sites que costumo visitar com certa frequência sempre para obter materiais que me auxiliem no desenvolvimento do meu trabalho. Gosto do diaadiaeducacao.pr.gov.br; planetaeducacao.com.br; conexaoprofessor.rj.gov.br. (P10)	Autonomia para buscar informações relevantes Múltiplos interesses trazem subjacente o foco na educação Seleção de informações
Era Formadora Mediadora na minha escola e durante muito tempo fiz parte de um projeto de inclusão digital e social. Participo de algumas comunidades que discutem sobre educação com várias abordagens: transdisciplinaridade, não-violência, ecologia, direitos humanos, etc (P21)	
Costumo acessar e usar na escola, Aprendiz – fala de muita coisa relacionada à Educação; Nova Escola – por todo o conteúdo; MEC – gosto de ver o que está acontecendo sobre cursos e legislação;Jogos – sou fascinada por jogos e procuro os que se relacionam com a minha área além de educativos em geral; Racha Cuca – jogos de lógica; Passatempo –cruzadas e jogos em geral; Blogs variados – para ler sobre opiniões variadas sobre assuntos variados; Amnistia Internacional – direitos humanos; Domínio Público – livros. (P21)	Seleção de sites e assuntos relevantes para a prática. Curiosidade e atualização, o foco na descoberta

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Os dados apontam para uma mudança, ainda que tênue, haja vista a popularização do computador e da internet, e a busca constante por esses recursos, e também revela uma mudança comportamental: os professores já sentem a necessidade de ter um computador

peçoal, tanto para si próprios, quanto para atender as necessidades das suas famílias e já buscam na internet informações diversas, a depender do interesse e do seu foco de atenção, revelando que estão conscientes da relevância do seu papel na educação do século XXI.

De acordo com as informações obtidas no âmbito da pesquisa, constata-se que os professores costumam usar a internet para fins diversos, visto que o professor que costuma participar de cursos de formação continuada também vê nesse recurso uma fonte de lazer e um a possibilidade de conhecer o trabalho de outros professores. Outros, já a buscam para melhorar o desenvolvimento dos seus planos de aula e a pesquisa de temas para o desenvolvimento de suas aulas. As informações coletadas não denotam resistência por parte desses professores quanto à utilização desse recurso, porém muitos relatos, apresentados a seguir, porém, já revelam um descrédito quanto à melhorias nas condições de trabalho.

Os dados obtidos revelaram que 96% da amostra desse estudo possuem computador em suas residências e 100% afirmam usar a internet com frequência (Quadro 15). Todos os participantes da pesquisa afirmaram usar corriqueiramente a internet e assinalaram diversas formas de uso no ambiente profissional.

Esse dado mostra-se relevante, pois já se pode perceber uma preocupação com a familiaridade e uso desse recurso, mantendo contato com o computador e com a internet, não apenas no ambiente de trabalho, mas como parte das suas atividades cotidianas, planejamento das atividades profissionais, horas de estudo, de formação, informação e lazer. Esse dado também confirma a expansão e a popularidade desses recursos, nos últimos anos, visto que a maioria dos sujeitos desse estudo reside e trabalha em regiões interioranas do Estado de Sergipe.

Quadro 15 – Acesso e utilização da internet

Questionamentos	Respostas obtidas	
	Sim	Não
Participantes que possuem computador em casa	96%	4%
Participantes que costumam acessar a internet	100%	0%
Participantes que acessam a internet diariamente	35%	65%
Participantes que acessam de 2 a 4 vezes por semana	65%	35%
Participantes que possuem blog	43%	57%
Participam de redes sociais	73%	27%

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

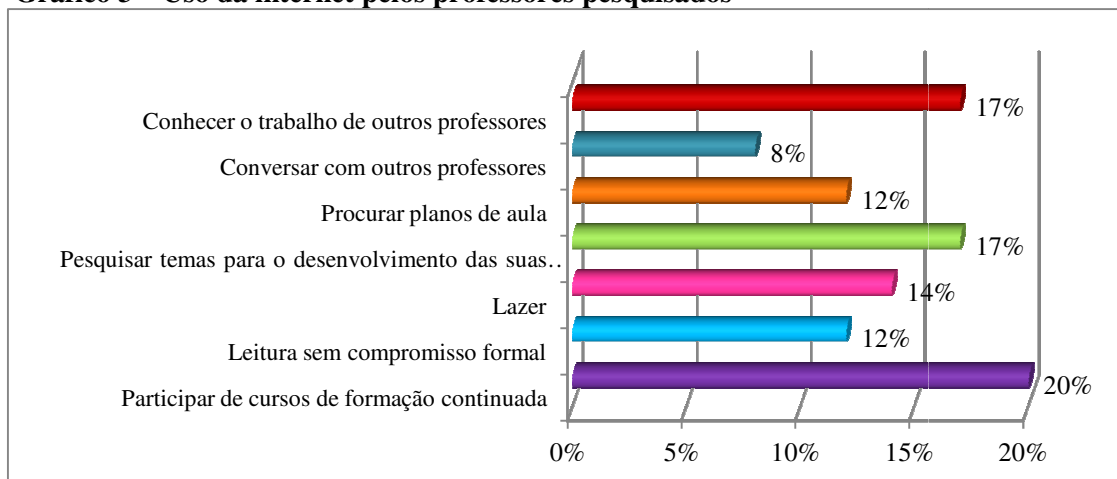
Os dados obtidos nesse estudo já apontam um significativo contraste com os dados apresentados na pesquisa desenvolvida por Ruaro (2007). Essa mudança na postura do professor trata-se de um indicativo de uma mudança no cenário educacional. Entre os 23 professores que participam desse estudo, 22 possuem computador em casa e todos os 23 afirmaram que costumam acessar a internet com frequência, quer seja em casa ou no local de trabalho.

Esses professores já começam a frequentar comunidades virtuais e a construir suas próprias páginas na web buscando explorar continuamente as potencialidades didáticas desses recursos de acordo com os seus objetivos.

Quanto à cultura de uso de uso da internet, as diversas afirmativas contidas nesse estudo permitem constatar a presença do computador e da internet no cotidiano desses profissionais e o uso corriqueiro para finalidades diversas, tanto envolvendo aspectos pessoais quanto aspectos relacionados ao desenvolvimento da sua prática pedagógica ou no seu ambiente profissional. Os diversos usos assinalados e/ou citados pelos professores estão dispersos no Gráfico 3

Para fins de esclarecimento, os números informados em cada uma das afirmativas constantes no gráfico referem-se ao total de professores que assinalaram e/ou citaram aquele determinado item como sendo o que corresponde ao uso que costumam fazer ao acessarem a internet. Um mesmo professor teve a liberdade de assinalar mais de uma alternativa, o que justifica o número elevado de respostas, em relação ao número de sujeitos.

Gráfico 3 – Uso da internet pelos professores pesquisados



Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Entre os professores, houve um consenso quanto ao uso da internet, todavia os usos são diferenciados. O que, obviamente, revela o grau de interesse de cada um pelos assuntos que procuram, nas páginas que leem, nas interfaces que utilizam e nas comunidades que frequentam.

Enfatiza-se o argumento de Demo (2008) de que é preciso que os professores se reconheçam como profissionais e, como tal, busquem a cada dia melhorar a sua formação e a sua prática.

Blog, email, Orkut e Messenger (MSN) foram as interfaces mais citadas pelos professores, como sendo as mais utilizadas no seu cotidiano. Usam-nas para contatos diversos, tanto em caráter pessoal quanto profissional. Buscou-se conhecer os sites e comunidades virtuais que os participantes visitam ou procuram, procurando compreender que usos pedagógicos seriam feitos pelos professores a partir dos mesmos. Essa perspectiva ressalta o processo de alfabetização tecnológica e informacional enfatizado por Varis (2005), como uma das competências necessárias ao professor do século XXI.

Os acessos dos professores e a diversidade de interesses apresentados nos permitem apontar as diferenças que já começam a se manifestar na forma de lidar e encarar a internet. Diferem dos dados encontrados por Ruaro (2007) quando o maior uso que faziam era o acesso aos e-mails.

Os dados apresentados nesse estudo também já se distanciam dos dados encontrados por Santana e Costa (2010) quando o receio e as fragilidades no uso desses recursos pelos professores que faziam sua primeira formação em TIC, ainda eram características bastante presentes. O que revela um amadurecimento dos professores que conseguem participar de sucessivas formações, e corrobora com a percepção de Martinez (2004, 2008), de que os professores só começam a manifestar mudanças a partir do seu envolvimento em formações contínuas.

Essa constatação reforça a convicção de que apenas uma formação de 40 horas não oportuniza que um professor torne-se um exímio administrador dos recursos midiáticos, com ênfase nas mídias digitais, no contexto das salas de aula, entretanto, esse contato lhes permite uma crescente familiaridade com os recursos midiáticos e o contato com outros profissionais

que também possuem dúvidas, anseios e expectativas, proporcionando-lhe segurança e um amadurecimento profissional.

Corroborar-se com Perrenoud (2005) que as mudanças na sociedade, aliadas aos contínuos avanços tecnológicos são incontornáveis e tentar se familiarizar-se com os recursos disponíveis, buscar decifrá-los, identificar suas potencialidades que podem ou não vir a ser desenvolvidas é o desafio da escola na contemporaneidade. Enfatiza-se que apenas disponibilizando esses recursos nas escolas, inserindo-os no contexto das formações, tanto inicial quanto continuada torna-se possível que esses profissionais reflitam sobre o uso das mídias nas escolas, analisem o seu potencial para o desenvolvimento das atividades planejadas, visando minimizar o descompasso entre a tecnologia e a pedagogia sem sucumbir às amarras do mercado e sem deslumbramentos, fetichismos ou falsas esperanças.

Na prática, isso significa que usar a tecnologia sem um objetivo definido, é usar como mero passatempo ou ilusão de modernidade e eficácia, pois, conforme Mercado (2009), os recursos midiáticos disponíveis somente se constituirão como agentes para uma mudança qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, a partir da associação de sólidos conhecimentos tanto de conteúdos quanto didáticos.

Enfatiza-se que é possível ocorrer uma melhoria na prática pedagógica, uma atualização da prática, contudo urge que se reconheça que tal mudança não ocorrerá pela simples presença de mídias nas escolas, sejam elas digitais ou não. Acreditar numa mudança pela mera inserção de novos recursos na escola é acreditar em fetichismos, falsos milagres, trata-se de um deslumbramento acrítico. Usá-las no cotidiano das escolas dá trabalho, pois exige planejamento prévio, exige a consciência do que se deseja alcançar.

O depoimento de P17 revela essa perspectiva acerca da necessidade de formação continuada e do uso dos recursos midiáticos, ao afirmar:

Na atual sociedade da informação e do conhecimento **não ser alfabetizado digitalmente é estar a mercê das transformações ocorridas nesta sociedade.** Nossos **alunos estão em constante mudança**, principalmente relacionadas à questão das TIC e porque não nós educadores não andarmos lado-a-lado com este novo paradigma?

6.6.3 Subcategoria 3 - utilização dos laboratórios de informática

Essa subcategoria agrupa as informações dos professores que se encontram em sala de aula e nos LI ou NTI.

O curso **abriu um mundo de possibilidades para o uso das mídias em sala de aula e para os trabalhos no laboratório**. Também me despertou para fazer outros cursos relacionados (P2).

No que concerne aos laboratórios das escolas, todas possuem computadores conectados à internet, contudo as respostas dos professores revelam que muitos necessitam de manutenção. Há aquelas que possuem computadores, porém estes não podem ser ligá-los em decorrência de problemas na rede elétrica, outros porque o número de computadores em condições de funcionamento não permite o desenvolvimento de trabalhos que atenda a demanda. É perceptível o pouco aproveitamento desse recurso nas escolas.

Questionados quanto à utilização desse espaço, as respostas fornecidas e o número de professores que as forneceram estão explícitos no quadro 14:

Quadro 16 - Utilização do laboratório de informática

Modos de utilização do laboratório de informática (respostas fornecidas)	Professores respondentes
Costumo usar o laboratório de informática sempre, independente da atividade a ser desenvolvida	2
Uso, mas depende das atividades planejadas no meu plano de curso	5
Costumava usar, mas agora os computadores estão esperando manutenção então já não uso	1
Não costumo utilizar, pois as máquinas sempre apresentam problemas operacionais.	1

Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Constata-se, mais uma vez, que os problemas operacionais, como ausência de manutenção nos equipamentos, interferem no uso pedagógico desses recursos e do espaço destinado ao laboratório de informática. Os projetos que objetivavam a utilização desses recursos no seu desenvolvimento foram modificados, para adequar-se à impossibilidade de utilização destes, ou sumariamente abandonados.

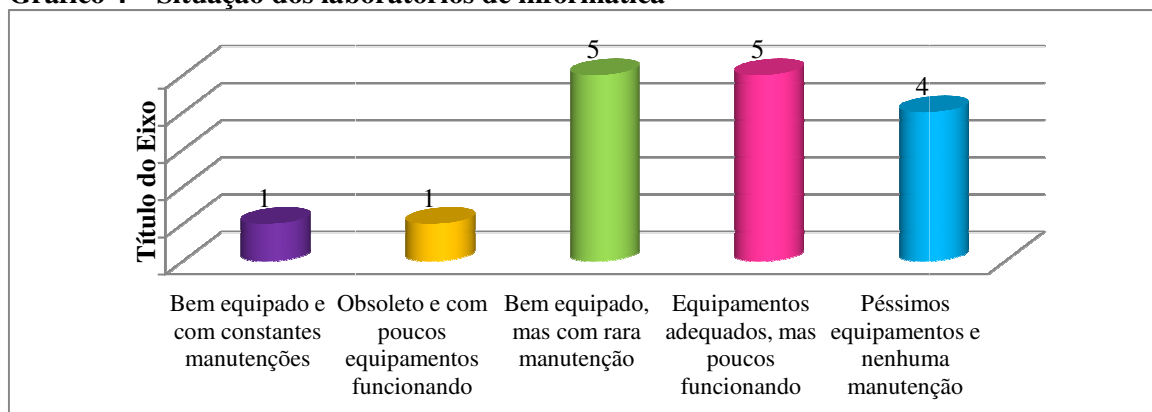
Como vou dar continuidade a esse trabalho aqui, se os meninos pertencem a uma comunidade carente e não possuem computador em casa? Alguns têm acesso a *lan-house*, mas são minoria. 90% dos alunos daqui não possuem computador e nem tem condições de frequentar *lan-house*. **Não dá pra continuar o trabalho**. Você se entristece, começa, todos os alunos se empolgam, por que eles gostam, viu? Fazem

as atividades com mais ânimo, participam de tudo, e de repente você perde a chance de continuar, e pior ninguém sabe se os computadores voltarão a funcionar. É uma tristeza! Mas ninguém liga, ninguém vem aqui saber o que a gente estava fazendo, do que a gente precisa. (P6)

Olha, **quando funciona** eu só uso mesmo para pesquisa. Na maioria das vezes os alunos não podem usar. Quando tinha uma professora articuladora ainda dava, mas agora vive fechado. Mesmo pra fazer pesquisa e com o professor acompanhando não dá para todos os alunos, aí fazemos rodízio. Vão uns e depois os outros. Mas não consigo dar atenção a todos, é complicado. (P12)

Questionados acerca da situação em que se encontravam os laboratórios de informática nas escolas nas quais desenvolvem suas atividades profissionais, apenas 11 professores responderam. O gráfico 4 apresenta as respostas pontuadas e o número de professores que as assinalaram.

Gráfico 4 – Situação dos laboratórios de informática



Fonte: Autora desta dissertação, 2010, com base nos dados da pesquisa.

Questionados acerca da utilização dos laboratórios de informática das escolas, os professores afirmaram:

Criei um blog [...] para a 7.^a e outro para a 8.^a. A ideia inicial era para publicar textos e vídeos, mas depois com a olimpíada de Língua Portuguesa, **os alunos passaram a publicar** as poesias e os textos que eles produziam na escola. Eles gostaram tanto que hoje o blog só funciona por causa deles. **Eu só acompanho** de casa, pois aqui na escola **não tem mais internet** e os computadores vivem **esperando manutenção**. Mas como a maioria tem em casa, quem não tem se junta com quem tem. Sei que todos gostam e participam. (P1)

Sempre que encontro algo interessante e que vai **acrescentar ao conteúdo** trabalhado (P8).

Sim, sempre **procuro inovar** naquilo que faço e os conteúdos estudados transformados em novos saberes me ajudam bastante. Com **os conhecimentos que já possuía associados com os novos estou aplicando de acordo com as condições estruturais** de meu local de trabalho (P17).

As falas dos participantes evidenciam as suas condições de trabalho, aquelas sob as quais eles desenvolvem o seu trabalho, o contexto no qual estão inseridos e compreendem os recursos físicos e materiais, além das especificidades da profissão.

Contatou-se a existência de diversas mídias na escola, embora ainda em quantidade muitas vezes insuficiente para atender a demanda, ou cujo estado físico não as torna possíveis de serem utilizadas a contento.

Acredito que de alguns anos para cá a estrutura melhorou bastante, porém o fazer pedagógico vinculado com as mídias ainda deixa muito a desejar por parte dos educadores e gestores (P17).

Embora a utilização dos recursos tecnológicos digitais nas salas de aula não se configure em si mesmo uma mudança metodológica, acredita-se que se estabelece um campo de possibilidades, uma oportunidade que os alunos têm para lidarem com esses recursos no processo de ensino e aprendizagem e para vislumbrarem o potencial das mídias digitais, e reconhecerem e lidarem com a internet como algo além de um depósito de informações ou mera distração.

Pra tanto, os professores precisam se aproximar desses recursos midiáticos e compreenderem suas potencialidades. Pois, conforme Cruz (2008), o foco da educação escolar deve estar na descoberta e na “construção de modos criativos de conhecimento”, usando os múltiplos recursos disponíveis.

Quadro 17 - Existência das mídias nas escolas

Mídias presentes na escola	Ótimo estado	Bom estado	Razoável, MS permite utilização	Péssimo estado	Não possui
TV	6	2	2	-	-
DVD	5	4	1	-	-
Microsystem	5	3	2	-	-
Caixa amplificadora	5	5	-	-	-
Computador	-	3	3	4	-
Impressora	4	5	1	-	-
Projektor	6	-	-	-	4
Máquina digital	5	3	-	-	2
Retroprojektor	-	5	5	-	-
Episcópio	-	1	-	-	-
Copiadora	3	5	-	-	2

Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Obs.: As respostas se referem ao total de professores que assinalaram cada item.

Com relação ao uso desses recursos midiáticos, a TV é o mais utilizado pelos professores, depois da mídia impressa. Em muitas escolas, seu uso deve ser previamente agendado pelos professores, pois além não disporem de uma sala específica para sua utilização, causando o desconforto de levá-la e instalá-la em cada sala cada vez que se pretenda utilizá-la, outro aspecto evidenciado é que o número de equipamentos muitas vezes não atende a demanda.

Questionados sobre qual a mídia mais utilizada antes do Mídias na Educação, a ordem de respostas permanece indicando a impressa e a TV. Os depoimentos evidenciam a preocupação em envolver o aluno e usar todos os recursos disponíveis, conforme P8:

Comecei a usar mais a TV. Antes só passava filmes e vídeos da TV escola. Hoje em dia já fazemos projetos com a câmera de vídeo da escola e passamos na TV. No ano passado fizemos um projeto que todos participaram. Era para resgatar a história do município. Eles entrevistaram moradores, trouxeram fotos antigas, gravaram muita coisa com o celular deles. Eles que construíram, só vinham me pedir uma orientação, perguntar se podia fazer daquele jeito.

Questionados acerca do uso da TV e do DVD na escola, as respostas mais citadas estão dispostas no quadro 16:

Quadro 18 - Uso da TV e do DVD pelos professores

Respostas mais frequentes	Professores respondentes
Como ilustração para as aulas;	1
Facilitar a aprendizagem do aluno;	1
Para auxiliar nas aulas e motivação dos alunos;	13
Para auxiliar outros professores no trabalho como articuladora;	1
Uso do acervo da escola para ilustrar as aulas;	3
Uso esporadicamente	4
Não uso, pois estou no laboratório de informática	2

Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Obs.: Nem todos os participantes responderam a essa questão. O total de respostas é superior ao número total de sujeitos, pois alguns assinalam e/ou forneceram mais de uma alternativa/resposta.

Todos os professores ouvidos afirmaram que utilizam TV e vídeo nas suas aulas, embora a produção de notícias e filmes pelos alunos tenha sido citada poucas vezes. Nesses casos, a preocupação centrava-se na autoria e na adequação ao tema proposto, pois geralmente se tratava de atividades de projetos em andamento. Embora um dos tópicos do Ciclo

Avançado tenha tido como objetivo discutir os aspectos relevantes sobre os programas televisivos, os depoimentos evidenciam a tendência de utilização para exibição de vídeos como ilustração das aulas.

No que concerne à mídia rádio, trata-se de um recurso ainda pouco explorado e que poucos professores dispõem no seu cotidiano. Embora esta seja uma mídia bastante citada pelos professores, e seu aprendizado no Mídias na Educação seja classificado como uma experiência bastante prazerosa, para alunos e professores, há evidências de poucos trabalhos incorporando essa mídia.

Todas as escolas visitadas possuem *microsystem*, sendo essa mídia usada corriqueiramente nos projetos desenvolvidos nas escolas. Em sala de aula, apenas 5 professores afirmaram utilizar esse recurso nas suas atividades pedagógicas. Segundo P21:

Eu sempre uso o som nas aulas de xxxx. Uso o som da escola. Levo músicas para eles ouvirem... Levo também para exercícios. Aprendi a baixar vídeos no YouTube e agora uso também os vídeos com música, mas nem sempre dá para usar o laboratório e o data-show.

Todas as escolas visitadas possuem caixas acústicas amplificadoras. Costumam ser bastante usadas nos dias de “cantar o hino”. Seu uso contribui para a culminância dos projetos desenvolvidos nas escolas, apresentações, gincanas e eventos. Segundo P5:

Aprendi a usar a mídia rádio. Nunca pensei em trabalhar essa mídia antes, mas agora uso e estímulo meus colegas a usarem e tem sido muito gratificante. Os alunos gravam os programas que eles escrevem. Gravamos os programas e no intervalo a gente passa para todos da escola. As vezes eu apresento o tema, outras vezes são eles que dão sugestões e fazemos os roteiros.

Constata-se a preocupação em incentivar a autoria dos alunos, ao responsabilizá-los pela escolha do tema, elaboração do roteiro e a seleção das músicas. As professoras acompanham e orientam na definição do tema e do roteiro. Para a gravação de voz e edição, elas utilizam o *software Audacity* que aprenderam a usar durante o Mídias na Educação e reforçaram esse aprendizado com outros cursos de formação continuada paralelos.

Os projetos usando essa mídia foram citados entusiasticamente. O serviço de som é também usado nos intervalos para os avisos e para exibição dos programas desenvolvidos. Em uma das escolas que possuem o equipamento, um locutor, que trabalha em uma das FM's da região tem frequentado a escola com regularidade e procurado ensinar grupos de alunos a lidarem com o equipamento e a prepararem suas produções. Em outra escola, a professora que

tem desenvolvido projetos nessa mídia é considerada pela diretora como “uma mão na roda”, pois ela sempre está envolvida nas atividades e projetos que a escola desenvolve, colaborando com os demais professores e com a gestão da escola. Os elogios à professora estendem-se por esta estar sempre inovando nas suas atividades pedagógicas, participando de todas as formações oferecidas pela SEED/SE e colaborando com os demais professores.

O cenário nacional aponta para a expansão do uso da mídia rádio nas escolas. Entre as possibilidades, encontra-se a implantação de uma rádio educacional ou o desenvolvimento de rádios comunitárias, com a adoção de técnicas pedagógicas. As programações radiofônicas, como as desenvolvidas por emissoras educativas, como a Rádio Escola da SEED/MEC, oferecem programas de formação de professores e séries que pode ser exploradas nas salas de aula, a partir de diversos eixos temáticos (RUARO, 2007).

O quadro 17 apresenta uma síntese da utilização de diferentes recursos midiáticos pelos professores, apresentando diferenças percentuais de uso antes e depois da participação destes no Mídias na Educação. Consta-se que houve proporcionalmente uma elevação nos índices de utilização de todas as mídias relacionadas.

Quadro 19 – Resumo da utilização das mídias pelos professores

Mídia utilizada	% de uso antes do Mídias na Educação	% de uso depois do Mídias na Educação
TV E DVD	73%	91%
Rádio	4%	21%
Computador e internet – na escola	10%	78%
Computador e internet – em casa	65%	100%
Impressos – jornais, revistas, quadrinhos, cordel.	40%	100%
Impressos – livros didáticos	100%	100%
Impressos – livros paradidáticos	20%	60%

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Percebe-se que são caminhos ainda incipientes, porém já permitem vislumbrar os passos dados em direção à construção do conhecimento deixando para trás o imobilismo e a

educação como depósito de informações. Espera-se que esses usos continuem sendo desenvolvidos e ultrapassem limites e passem a explorar trilhas mais reflexivas. Pode-se verificar alguns movimentos distintos, a saber: há professores que mudaram sua atitude inicial frente ao uso desses recursos, sentem-se mais confiantes, há os que se mantêm indiferentes e aqueles que desejam mudar, sentem essa necessidade, contudo deparam-se com um sorte de empecilhos que os desmotiva e inibe futuras mudanças.

Por fim, elencam-se algumas assertivas que os egressos responderam de acordo com a opção dada em escala. Foi solicitado que respondessem conforme sua aproximação com a realidade por eles vivenciada ou que melhor representasse seu pensamento. Os dados obtidos foram agrupados no quadro 18.

Quadro 20 – Mídias na Educação e o cotidiano escolar na perspectiva dos cursistas

Afirmativas	CP	CEP	I	DEP	DC
Laboratório da escola está conectado à internet	53%	47%	-	-	-
Desenvolvem projetos pedagógicos interdisciplinares com recursos midiáticos	48%	26%	-	26%	-
Desenvolvem projetos pedagógicos utilizando recursos midiáticos	67%	33%	-	-	-
Laboratório de informática precisa de manutenção	100%	-	-	-	-
Todos os professores costumam usar o laboratório de informática	-	-	-	47%	53%
Curso Mídias na Educação favorece a autoria dos professores	73%	20%	6%	-	-
Alunos gostam de atividades no laboratório de informática	94%	6%	-	-	-
Sentem-me seguros para trabalhar pedagogicamente com diversos recursos midiáticos	48%	26%	-	26%	-
Participar de um curso a distância ajudou a melhorar minha prática presencial	73%	20%	6%	-	-
Mídias na Educação foi o melhor curso à distância do qual participou.	80%	14%	6%	-	-

Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Obs.: Responderam apenas 15 professores. Legenda: CP = Concordo plenamente; CEP = Concordo em parte; I = Indiferente; DEP = Discordo em parte; DC = Discordo completamente

As afirmativas dos sujeitos ratificam aspectos anteriormente citados, tais como a necessidade de manutenção dos laboratórios de informática que, embora possuam conexão com a internet, encontram-se, em muitos casos, sem utilização pelos professores, e mesmo aqueles que iniciaram projetos utilizando esse recurso. Ratificam a perspectiva dos professores quanto à importância das mídias na educação para sua prática e apontam que,

apesar das mudanças, lidar com a mídias pedagogicamente no cotidiano ainda causa desconforto a alguns deles.

A análise das respostas permite afirmar que a oferta regular e sistemática de cursos de formação continuada é uma oportunidade para que os profissionais da educação procurem manter-se atualizados, buscando sempre o melhor para seus alunos e para a melhoria da sua prática. A participação nesses cursos tende a aproximá-los de outros professores, dividirem experiências, trocar sugestões, atualizar sua formação e sua prática.

Ressalta-se, contudo, que os programas de formação de professores necessitam primar pela oferta de curso de qualidade e levar os participantes a aliar teoria e prática e refletir acerca das dificuldades com as quais se depara no seu cotidiano. Essa escola, que há muito não está na vanguarda, precisa aproximar-se da realidade da sociedade contemporânea. Essa aproximação contribui para minimizar os fossos de desigualdade de acesso aos recursos midiáticos, integrando diferentes formas de comunicação e expressão, suas múltiplas linguagens ao cotidiano dos professores, visto que, para muitos alunos elas são comuns, fazem parte da sua realidade, do contexto no qual estão inseridos, porém não costumam ser objeto de reflexão por parte desses usuários, nativos digitais.

Contata-se a necessidade de investir em cursos de formação continuada de professores que visem torná-los capazes de utilizar diferentes recursos midiáticos, adquirindo as competências para saber qual, quando e o porquê de utilizá-los, sem reforçar usos tradicionais que poderiam ser realizados sem a utilização destes, ao tempo em que os prepara para assumir os desafios da contemporaneidade.

Nesse capítulo, os depoimentos dos egressos foram analisados de acordo com a literatura que embasa esse estudo. Constatou-se a relevância do Mídias na Educação para a prática pedagógica, ratificou-se a necessidade de cursos de formação continuada que trabalhem na perspectiva de aliar teoria e prática buscando descobrir novas possibilidades e novos caminhos a serem trilhados no cenário educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar como os professores egressos da primeira turma da Especialização em Mídias na Educação, no Estado de Sergipe, manifestam as contribuições dessa formação na sua prática pedagógica. Para atingir esse objetivo, buscou-se descrever as opiniões desses professores quanto às contribuições do programa para a sua prática pedagógica, identificar quais eram os recursos midiáticos que estes professores haviam incorporado à sua prática pedagógica, o grau de familiaridade e as formas de utilização desses recursos na sua prática.

Os sujeitos foram 23 professores que concluíram os três ciclos do Programa e receberam o título de Especialistas em Mídias na Educação e que se encontram em exercício profissional em escolas públicas estaduais e municipais de diferentes municípios sergipanos, tanto na capital quanto no interior do estado. Alguns desses profissionais foram convidados a exercer suas funções na sede da SEED/SE, localizada em Aracaju, outros estão em DRE e agora contribuem na formação continuada de outros professores.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, na qual foram ressaltadas questões relacionadas com a educação em uma sociedade multimidiática caracterizada pelos incessantes avanços tecnológicos e pelo fluxo incessante de informações. Buscou-se também destacar a incorporação das mídias na educação, com ênfase na importância e na necessidade da formação continuada e o desenvolvimento de competências e habilidades para usar com segurança e propriedade os recursos midiáticos na prática pedagógica, assim como a necessária infraestrutura das escolas.

A análise de conteúdo dos depoimentos dos cursistas permitiu responder os questionamentos que conduziram o desenvolvimento dessa pesquisa, e cujos relatos foram estruturados em quatro categorias que se relacionam direta e intrinsecamente com o objeto desse estudo.

Quanto às questões que guiaram esse estudo, buscou-se compreender: Em que medida esse curso contribuiu para o seu fazer pedagógico? Como os professores egressos do Mídias na Educação incorporaram o uso das mídias para a construção do conhecimento? Quais os recursos midiáticos que eles estão utilizando na sua prática pedagógica? Que competências para lidar com os recursos midiáticos foram desenvolvidas durante a formação? Essa formação oportunizou aos sujeitos uma aproximação da teoria com a prática?

Essas questões buscavam responder ao questionamento central desse estudo: como os professores que concluíram a Especialização em Mídias na Educação, no Estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica?

A análise dos dados torna evidente que eles sentem-se mais confiantes, convencidos da importância do curso para sua formação e sua prática e orgulham-se de terem conseguido vencer os desafios, as intempéries e conseguido concluir o Mídias na Educação. Essa satisfação evidente dos professores, já seria uma justificativa para a continuidade na oferta do curso, e um sinal de que essa formação obteve êxito.

Constatou-se também a tentativa de incorporação de diferentes recursos midiáticos no cotidiano desses profissionais, contudo, é fato que a infraestrutura das escolas interfere no andamento das atividades por eles desenvolvidas.

Os dados observados permitem revelar que, em muitas escolas, os egressos do Mídias na Educação, são os profissionais que mais utilizam recursos midiáticos no seu cotidiano, e são considerados, usando a expressão de uma gestora, “uma mão na roda”, pois além de possuírem maior familiaridade com esses recursos que a maioria dos professores, alguns deles contribuem incentivando outros professores a utilizarem e se envolverem nos projetos desenvolvidos nas escolas. Trata-se de um grupo de profissionais, em sua maioria, que tem se destacado pela formação, pela curiosidade que demonstram, pela vontade de aprender e de fazer a diferença.

Verificou-se que esses profissionais enfatizam as mudanças na prática e destacam uma melhor familiaridade com diferentes recursos midiáticos.

Os dados evidenciam que o Mídias na Educação mostrou-se decisivo para que os participantes pudessem vislumbrar usos pedagógicos das mídias na escola, o que ratifica a necessidade da oferta de cursos de formação que integrem o binômio teoria e prática, pois acredita-se que estes representam a oportunidade de semear novas sementes, cujos frutos certamente se traduzirão no uso integrado de mídias nas escolas, tornando-as operativas, contribuindo para novas formas de ensino-aprendizagem e um estímulo ao desenvolvimento da autoria.

Os depoimentos enfatizaram que esses profissionais estão conscientes das demandas da sociedade contemporânea e buscam manter-se atualizados, participando de cursos de formação continuada.

Observou-se um elevado grau de satisfação com a participação nessa formação. Entretanto, a despeito da aprovação e da satisfação com o curso, a análise dos dados revelou, também, algumas fragilidades dessa formação e apontou indícios para superá-las em futuras edições.

Quanto à hipótese que guiou esse estudo, os resultados comprovam que o Mídias na Educação colabora para uma mudança na prática dos professores e confirmam a convicção de que os cursos de formação continuada são necessários e devem ser ofertados regularmente, diferenciando-se, contudo, das formações aligeiradas e baseadas em acúmulo de horas sem a devida orientação ou preparo dos professores para a prática ou desconsiderando o universo no qual esses profissionais estão inseridos.

Corroborar-se com Sancho (2006) que, embora apenas a formação continuada não assegure, por si só, a solução para os problemas educacionais, ao oportunizá-la, abrem-se perspectivas para um trabalho baseado na reflexão, na pesquisa, na busca do aprendizado contínuo, visto que o professor contemporâneo lida cotidianamente com alunos que já nascem com outras formas de lidar com o aprendizado.

Nesse sentido, compreende-se que se faz necessário que cursos como o Mídias na Educação continuem a ser ofertados e sejam cada vez mais objetos de estudo de professores e pesquisadores comprometidos com uma educação de qualidade, visto que apenas na atitude e na soma de esforços residirá a diferença na educação que se almeja. Acredita-se que ao participar de um curso de formação continuada utilizando diferentes recursos midiáticos, certamente ele terá condições de incorporá-las com mais propriedade na sua prática.

Nessa perspectiva, a integração das mídias na educação necessita ser objeto de ações combinadas: além da ênfase na formação e na disponibilidade de recursos no cenário educacional, faz-se necessário que sejam asseguradas condições mínimas para a manutenção destes. Em suma, para que o processo de integração dos recursos midiáticos possa tornar-se realidade, é imperativo que sejam observados e considerados os fatores delineados por Martinez (2004), Sancho (2006 e 2009) e Belloni (2003) com relação à infraestrutura das

escolas; os aspectos evidenciados por Sampaio e Marin (2004) e Almeida et al (2010), quanto às condições de trabalho docente; a necessidade de acompanhamento dos resultados desse processo de incorporação, conforme enfatizam Cool, Mouri e Onrubia (2010), além da necessidade premente de formação dos professores enfatizada por Imbérnon (2010), Mercado (2009), Moran (2007), Gomez (2004) , Costa e Pinto (2009), para que possam acompanhar as mudanças que ocorrem nessa sociedade multimidiática e tornem-se profissionais do seu tempo, minimizando as distancias geracionais e sociais que ainda imperam na educação. Urge que a educação acompanhe as mudanças do seu tempo e que seus profissionais estejam à altura de reconhecer e acompanhar essas mudanças.

O Mídias na Educação, apesar das dificuldades apresentadas, torna-se um referencial importante nesse processo de mudanças. Contudo, os dados evidenciam que é na vontade de aprender e de tornar-se um profissional do seu tempo que os profissionais podem conduzir mudanças na sua prática, tornando-a mais contemporânea e adquirindo competências e habilidades para inserir diferentes recursos midiáticos no cotidiano escolar, não apenas para atender as determinações da gestão escolar ou das secretarias estaduais e/ou municipais, mas pela conscientização da necessidade de tornar-se um mediador do processo ensino-aprendizagem, conforme advogam autores como Pozo (2006 e 2008); Demo (2008); Mercado (2009), Moran, (2007) e Valente (2008). Eis o desafio.

Ao final, sintetizam-se alguns aspectos que podem ser considerados e enfatizados diante dos dados apresentados nesse estudo:

- _ o curso oferece uma bagagem teórica e prática aos professores, favorecendo a reflexão quando a utilização de diferentes recursos midiáticos na prática pedagógica;
- _ o curso propiciou a descoberta de novas mídias, até então desconhecidas, e a agregação de novas formas de utilização desses recursos na prática dos professores, a exemplo da mídia rádio;
- _ alguns professores ainda manifestam-se inseguros diante da incorporação desses recursos, mas demonstram também a mudança e o crescimento em termos de reflexão acerca das possibilidades pedagógicas de incorporação desses recursos na sua prática;
- _ muitos fatores interferiram no andamento do curso, contudo o mais citado foi a falta de tempo para ler os textos e realizar as atividades;

_ alguns professores puderam aprofundar as questões abordadas no curso na sua prática, explorando e continuando projetos iniciados no decorrer do curso;

_ a falta de condições de trabalho é um elemento que interfere e compromete o desenvolvimento de ações mais efusivas com as mídias, com ênfase no computador e na internet, inviabilizando o desenvolvimento e a continuidade de projetos.

_ a TV e o DVD continuam sendo a mídia mais utilizada, todos os professores ouvidos nesses estudos desenvolvem atividades incorporando essas mídias, alguns deles, já desenvolvem seus próprios programas com a participação dos alunos;

_ a utilização do computador e da internet na busca de informações, construção de blogs e participação em comunidades de aprendizagem já apontam para uma mudança na alfabetação tecnológica e digital desses profissionais;

Ao término da pesquisa, algumas questões estão postas e que podem vir a incentivar futuras pesquisas e que visem ampliar as discussões aqui iniciadas acerca da formação continuada de professores. No que tange à oferta de outros cursos de formação de professores, urge que se questione: Os professores universitários, formadores desses professores, utilizam os recursos midiáticos na sua prática? A produção acadêmica desses professores universitários visa contribuir para a reflexão e o uso consciente e pedagógico desses recursos? Essa produção possibilita aos professores egressos da Especialização em Mídias na Educação e a outros interessados em melhorar a sua prática, terem um referencial teórico que lhes possibilite um olhar reflexivo acerca da utilização desses recursos? Aponta possibilidades para a real utilização nos projetos pedagógicos? Articulam pesquisa e ensino?

Outras considerações são pertinentes acerca da formação dos professores, e reconhecendo-se que a graduação é o alicerce, a base da formação de um professor, questiona-se: os alunos que estão realizando sua primeira graduação, já na modalidade à distância, sentem-se preparados para incorporar as TIC e suas diferentes linguagens na sua prática pedagógica? Há incentivos para aliar a prática à teoria, e fazer desta uma teoria vibrátil, viva? Como os alunos dessas modalidades veem o uso dos recursos midiáticos na sua formação, nessa sociedade contemporânea? Que concepções de ensino têm sido desenvolvidas? Está sendo ofertada uma aprendizagem significativa para esses futuros docentes tenham condições de desenvolver uma prática pedagógica, em consonância com seu tempo? Que diferenças podem ser observadas nas formações presenciais e nas formações a distância para professores, quanto às reflexões e possibilidades de uso dos recursos midiáticos

na prática pedagógica? Essa formação tem possibilitado aos futuros professores desenvolverem seus próprios materiais e agregarem consciente e reflexivamente os materiais disponíveis na internet? Incentiva a pesquisa acerca da utilização de recursos midiáticos?

Nesse emaranhado de questões que compõem as considerações finais dessa dissertação, busca-se construir uma teia que entrelace as considerações acerca da necessidade de aproximar teoria e prática, de consolidar uma interação entre os professores da educação superior e os professores da educação básica, em uma relação dialógica, de compartilhamento de projetos, de aprendizagem recíproca, de troca, visto que aprender a reaprender é uma necessidade que está posta aos professores e futuros professores desse país.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, M. E. B. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 159-169.
- _____. Integração das tecnologias na educação. In: ALMEIDA, Maria E. B de; MORAN, José M. (Org.). **Salto para o Futuro**. Brasília, DF: SEED-MEC, 2005. p. 38-45. Disponível em:
<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf> Acesso em: 20 set. 2010.
- _____. **Pedagogia de projetos e integração de mídia**. 2003. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>> Acesso em: 11 out. 2009.
- ALMEIDA, M. R; NEVES, M.Y; SANTOS, F. A. As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2010. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1938/193817420004.pdf>> Acesso em: 12 de set. 2011.
- ALVES, A. C. EAD e a formação de formadores. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de (org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 117-129.
- ARAÚJO, M. I. A. M. Incorporação das tecnologias de informação e comunicação na escola pública. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Percursos da formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 29-76.
- _____. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 65-84.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas: Papyrus, 2010.
- _____. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R. G. et. al. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p.54-73.
- _____. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 8 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 22 mar 2010.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 22 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**. Brasília, DF: 2005. Cd-rom.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Censo Escolar 2010. Educacenso, Sergipe**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2010.asp?metodo=1&ano=2010&UF=SERGIPE&MUNICIPIO=&Submit=Consultar.> Acesso em: 10 jan 2011.

BRITO, R. M. J.; BATISTA, M. do S. **Políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores da rede pública do município de João Pessoa-PB**, 2007. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CEDF/EPLIC02.pdf>> Acesso em: 9 out 2009.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out 2011.

CAMPOS, M. R.; KÖRNER, A. (Coord.). **Formación docente y las tecnologías de información y comunicación: estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú**. Santiago: Orealc/UNESCO, 2005.

CARVALHO, A. B.; SILVA, E.M. Políticas públicas em educação a distância e a formação de professores no estado da Paraíba. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE, 4., Natal, 2006. **Anais...** Natal, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, W. de. **A pedagogia de projetos como estratégia para a formação de professores para uso do computador na educação**. 2008. 213 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília DF, 2008.

CICLO AVANÇADO. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_avancado.htm. Acesso em: 27 dez 2010.

CICLO BÁSICO. Disponível em:

http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_basico.htm. Acesso em: 27 dez 2010.

CICLO INTERMEDIÁRIO. Disponível em:

http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm. Acesso em: 27 dez 2010.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COOL, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

COSTA, C. J. S; PINTO, A. C. Currículo e tecnologias: uma experiência de formação continuada com a metodologia de aprendizagem de casos e mapas conceituais. **Revista e-Curriculum, PUCSP-SP**, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

_____.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: _____. et al. _____. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

_____.; PARAGUAÇU, F.; MERCADO, L. P. L. Parâmetros para análise das ferramentas de aprendizagem colaborativa na Internet. 2006. In: VIRTUAL EDUCA 2006, Bilbao-Espanha. **Actas...** Bilbao-Espanha: Virtual Educa v.1 p.1 – 19.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, J. M. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

DEDE, C.(Comp.) **Aprendiendo com tecnologia**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, P. **Autoria**. UnB, 2008. Disponível em:

<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/autoria.html>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIZARD JR., W. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

E-PROINFO. **Ambiente colaborativo de aprendizagem a distância**. 2010. Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/>> Acesso em: 14 dez 2010.

FERNANDES, G. G.; CASTRO FILHO, J. A. **Avaliação da usabilidade da interface humano computador de ambientes virtuais de educação**. 2008. Disponível em: <<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBIE/workshops/workshop%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20USABILIDADE%20DA%20INTERFACE%20HU>>

MANO%20COMPUTADOR%20DE%20AMBIENTES%20VIRTUAIS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(AVE).pdf.> Acesso em: 14 dez 2010.

FIGUEIREDO, L. K.; MERCADO, L. P. L. **Integração de mídias e formação de professores**: uma análise do curso de formação continuada em mídias na educação – ciclo básico. 2008. Disponível em:
< <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/520200854639PM.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.

FILMUS, D. Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência “aulas na rede”, da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília, DF: UNESCO, 2004. p. 123-135.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>> Acesso em: 07 set 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABARDO, P.; QUEVEDO, S.; ULBRICHT, V. R. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 16., 2010, Foz do Iguaçu, 2010. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2010.

GADOTTI, M. Apresentação. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma escola emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

GREGIO, B. M. **O uso das TICS e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS**: uma realidade a ser construída. 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

GUIMARÃES, G. C. **A articulação de linguagens na TV**: questões educacionais para a sociedade multimidiática. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:
<http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-58-DO.pdf> Acesso em: 12 nov. 2011
IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **De l'éducation aux medias aux mediacultures**: faire evoluer theories et pratiques. 2011. Disponível em: <<http://www.ina-sup.com/node/1579>>. Acesso em : 16 out. 2011.

- KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. et. al. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.74-84.
- KULLOK, M. B. G. Formação de professores: política e profissionalização. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. (Org.) **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 13-33.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.
- LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 19 out. 2011.
- MAGNAVITA, C. Educação a distância: desafios pedagógicos. In: NOVA, C.; ALVES, L. (Org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003. p. 55-61.
- MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 769-789, out. 2008.
- MARINHO, S. P. P. et al. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. **Revista e-Curriculum, PUCSP-SP**, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>> Acesso em: 14 set. 2011.
- MARTINÉZ, J. H. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. (Org.) **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Brasília, DF: UNESCO, 2004, p. 95-108.
- MARTINS, P. S.; HAGUENAUER, C. A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino: a plataforma e-Proinfo em uso. **Revista Educaonline**. Tio de Janeiro: UFRJ/LATEC, v. 4, n. 3, set./dez. 2010.
- MATOS, E. M. Tecnologia além do virtual. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n. 13, p. 148, 2004.
- MELO, J. M.; TOSTA, S. P. **Mídia e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- MERCADO, L. P. L. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em aberto**. Brasília, DF, v. 22, n.79, p. 17-44, jan. 2009.
- _____. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MERCADO, L. P. L. et al. Interfaces da Internet na Formação Docente. In: VIRTUAL EDUCA. México, 2011. Disponível em: <<http://www.virtualeduca.info/fveduca/es/tematica/42-la-universidad-en-la-sociedad-del-conocimiento-/147-interfaces-da-internet-na-formacao-docente>> Acesso em: 19 out. 2011.

MINAYO, Maria C. (org.). **Pesquisa social**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C. et al. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 92-117.

MORAN, M. **A educação que desejamos**: novos caminhos e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MUNDO já tem 2 bilhões de usuários de internet. **Veja Online**. 2011. Vida digital. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/mundo-ja-tem-2-bilhoes-de-usuarios-de-internet>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2011

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011

OLIVEIRA, C. L. **Práticas docentes na educação online**: a tutoria no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESCE, L. EAD: antes e depois da cibercultura. In: Cibercultura: o que muda na educação. **Salto para o futuro**. Brasília, DF: MEC, 2011, p. 10-15. Boletim 3. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>> Acesso em: 20 set. 2010.

PINTO, A. C.; COSTA, J. A. A utilização das mídias na formação continuada dos professores do estado de Alagoas. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PORTO, T. M. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>> Acesso em: 16 out. 2011.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, M. U; AMARAL, A. L. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: MEC/ SEED, 2008.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**, 2001. Disponível em : <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2010.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHIT, A.; MALTEMPI, M. V. **Formação profissional docente, novas e velhas tecnologias: avanços e desafios**. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Richit-Maltempi-cibem.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.

RODRIGUES, L. Conversações em sala de aula. Processos midiáticos além da tecnologia na sala de aula: dispositivos conversacionais promovendo inter-relações dos campos. **Unirevista**, v. 1, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.alaic.net/ponencias/UNirev_LyRodrigues.pdf> Acesso em: 11 set. 2011.

RUARO, L. M. **Educação para e com a mídia: análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na rede pública de educação: programa Paraná digital**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

SANCHO, J. M. La transformación de las tecnologías de la información y la comunicación em tecnologías de la educación: componentes de un camino incierto. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 651-669, set./dez. 2009.

_____. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M; et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

SANTANA, C. M. H.; COSTA, C. J. S. Tecnologias na educação: o perfil do professor na contemporaneidade. **Revista Edapeci**, v. 6, n. 6, 2010. Disponível em: http://www.edapeci-ufrs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/view/65/pdf_37. Acesso em: 20 fev. 2011.

SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A. S; ANGEIRAS, M. F.. Educação cidadã, mídias e formação de professores. **Em aberto**, v.22, n.79, p-91-103, jan. 2009.

SETTE, S. S. A tecnologia contribuindo para uma escola cidadã: retratos da escola. Brasília, DF: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/tecnologia_contribuindo.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, B. D. A tecnologia é uma estratégia. In: SALGADO, M. U.; AMARAL, A. L. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**, Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SILVA, M. L; MERCADO, L.P. L. Utilização do ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 175-196.

SISTEMA Integrado de Gestão Acadêmica. 2010. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SOUTO, P. H. O projeto de qualificação docente: formação em serviço de professores de história no interior sergipano. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 3., 2009,, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana: UFS, 2009. CD-ROM.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2006.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Grunwald declaration on media education.** Germany, 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. **Agenda or 12 recommendations for media education.** Paris, 2007. Disponível em: <<http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>> Acesso em: 15 out. 2011.

VALENTE, J. A. Aprendizagem continuada ao longo da vida o exemplo da terceira idade. In: SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista.** Brasília, DF: MEC/SEED, 2008.

VALENTE, S. M. **Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente.** Ensino e avaliação em uma proposta para a formação de competências. s/d. Disponível em: <http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%C3%84NCIAS_E_HABILIDADES-_TEXTO_FORMATADO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

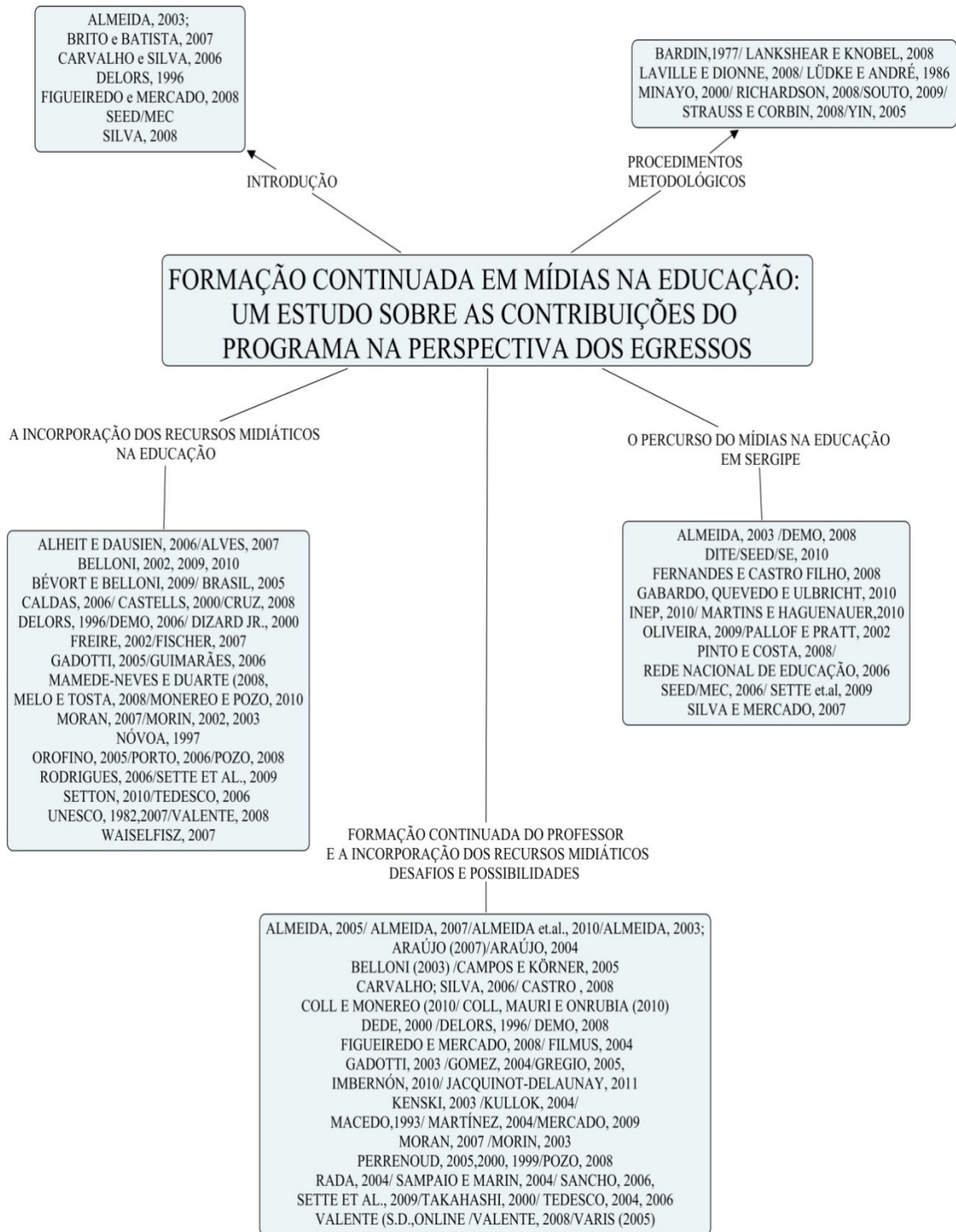
VARIS, T. **Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias en el e-learning 2005.** Disponível em: <http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=595&doclng=7>. Acesso em: 22 jan. 2011.

WASELFISZ, J. J. **Lápis, borracha e teclado: tecnologia da informação e na educação.** Brasil e América Latina. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/rl000004.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A
MAPA DA LITERATURA²²



²² Baseado em Creswell (2007), utilizando o *software free Cmap Tools* versão 5.04.02. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/download/>>

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. Nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo “FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS”, recebi da Sra Clésia Maria Hora Santana, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- O estudo se destina a investigar as percepções dos docentes egressos da primeira turma do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação quanto ao uso dos recursos midiáticos na formação e na sua prática pedagógica, após a conclusão do curso.
- A importância deste estudo é a dar a conhecer as percepções dos docentes egressos da primeira turma do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação quanto ao uso dos recursos midiáticos, além de avaliar o referido programa de acordo com a ótica dos pesquisados.
- Os resultados que se desejam alcançar são as possíveis contribuições do Programa de Formação Continuada para a prática docente e a divulgação dos projetos desenvolvidos pelos professores egressos utilizando os recursos midiáticos de forma interdisciplinar na sua prática pedagógica.
- Esse estudo começa em agosto de 2010 e termina em novembro de 2011.
- O estudo será feito através de questionários com perguntas abertas e fechadas, entrevista semi-estruturada gravadas em câmera digital.
- A minha participação se dará em todas as etapas elencadas no item anterior.
- A pesquisa não oferece incômodos, salvo uma eventual inibição diante da pesquisadora;
- Os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a publicação dos resultados para análise crítica dos interessados em educação no país e ajustes no curso de Formação Continuada em Mídias na Educação para futuros cursistas.
- A minha participação será acompanhada através das respostas nos questionários e nas entrevistas.
- Sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas desse estudo.
- A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- As informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam,

concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Prof.^a Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL.
 Centro de Educação – CEDU. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE.
 Campus A. C. Simões, BR 104 Km, Cidade Universitária – Tabuleiro dos Martins
 Maceió – AL - 57072-970
 Telefone: (82) 3214-1196. Fax: (82) 3214-1192

Endereço da responsável pela pesquisa: Clésia Maria Hora Santana

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Domicílio: Rua Getúlio Vargas, 135 – Centro
 Propriá – SE – 49.900.000 – (79)8808.8274
 Ponto de referência: Próximo aos Correios

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041

Maceió, AL,

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa que tem como objetivo conhecer as percepções dos docentes egressos do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação quanto aos contributos da teoria apreendida na sua prática pedagógica. Buscaremos conhecer: o grau de familiaridade com os recursos tecnológicos, os usos cotidianos, os projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento que tenham inserido o uso das mídias, a formação inicial e continuada dos docentes das escolas, as dificuldades encontradas na prática para o uso efetivo das mídias em sala de aula.

A pesquisa é anônima, não haverá qualquer identificação dos participantes, o que possibilita que você forneça respostas francas. O seu preenchimento correto é essencial para que tenhamos resultados que evidenciem as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias, as limitações e dificuldades que ainda são encontradas no cotidiano escolar bem como as percepções dos mesmos acerca da oferta de cursos de formação continuada para a sua prática pedagógica.

Sua contribuição tem um valor inestimável. Desde já, muito obrigada!

Atenciosamente,

Prof.^a Clésia Maria Hora Santana
Mestranda em Educação Brasileira – UFAL

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS

1. Qual seu sexo?
 - a) F
 - b) M

2. Você é:
 - a) Solteiro (a)
 - b) Solteiro (a) com filhos
 - c) Casado (a) sem filhos
 - d) Casado (a) com filhos
 - e) Outros

3. Qual o seu tempo de magistério?
 - a) 1 a 5 anos

- b) 6 a 10 anos
 - c) 11 a 15 anos
 - d) 15 a 20 anos
 - e) Mais de 20 anos
4. Qual a sua carga horária de trabalho?
- a) 20 horas
 - b) 40 horas
 - c) 60 horas
5. Município em que reside?
6. Município em que trabalha?

PARTE 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Qual a sua formação (assinale apenas o mais alto grau concluído)
- a) Licenciatura Curta
 - b) Licenciatura Plena em
 - c) Especialização em.....
 - d) Mestrado
 - e) Doutorado
 - f) Pós-Doutorado
 - g) Outros
8. Quantos cursos você fez depois que conclui a sua graduação?
- a) Nenhum
 - b) 1 a 5 cursos
 - c) Mais de cinco
9. Quantos cursos utilizando a metodologia da educação à distância você fez nos últimos três anos?
- a) Nenhum
 - b) 1 a 2 cursos
 - c) 3 a 5 cursos
 - d) Mais de cinco cursos
10. Em caso positivo, quais foram esses cursos?
.....
11. Quantos cursos foram feitos antes ou concomitante ao Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação?
- a) Nenhum
 - b) 1 a 2 cursos
 - c) 3 a 5 cursos
 - d) Mais de cinco cursos
12. Caso você não tenha feito nenhum curso nos últimos 3 anos, aponte as razões que são consideradas por você como que empecilhos à sua formação continuada (Marque as mais importantes)
- a) carga horária excessiva de trabalho com poucas horas livres para estudo;
 - b) pouca familiaridade com o computador
 - c) dificuldade de acesso à internet
 - d) não considera importante para a sua carreira
 - e) não encontrou o curso que vc esperava

- f) o Estado não valoriza o esforço e o investimento pessoal e financeiro
- g) apenas a graduação ou um curso de especialização é suficiente
- h) não gosta de informática e nem tem vontade de fazer um curso à distância
- i) outras. Quais?

.....
.....

PARTE 3 – LOCAL DE TRABALHO

13. Rede em que trabalha?

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Estadual e Municipal
- d) Privada
- e) Estadual e Privada
- f) Municipal e Privada

14. Quanto ao cumprimento da sua carga horária, você:

- a) Está em regência de classe
- b) Está na SEED
- c) Está na DR
- d) Está em sala de aula e na SEED
- e) Está em sala de aula e na DR
- f) Outro:

15. Em que nível de ensino leciona:

- a) Infantil
- b) Fundamental I
- c) Fundamental II
- d) Médio
- e) Outros

16. Qual (is) a(s) disciplina(s) que leciona?

.....

17. Escola(s) em que desenvolve suas atividades profissionais:

.....

18. Caso não esteja em sala de aula, que atividade você está desenvolvendo no momento, e onde?

.....
.....
.....

PARTE 4 – USOS DAS MÍDIAS

19. Você sabe usar a internet?

- a) Sim
- b) Não

20. Você possui computador em casa?

- a) Sim
- b) Não

21. Você usa a internet para:

- a) lazer

- b) pesquisar temas para o desenvolvimento das suas aulas
 - c) procurar planos de aula
 - d) conversar com outros professores
 - e) conhecer o trabalho de outros professores
 - f) participar de cursos de formação continuada
 - g) leitura sem compromisso formal
22. Quais as mídias sociais que mais lhe interessam? Assinale de 1 a 5, de acordo com seu grau de interesse, sendo 1 a que mais interessa e 5 a que menos lhe interessa entre as opções dadas. Marque 0 para as opções que você não utiliza.
- a) Facebook
 - b) Orkut
 - c) Twitter
 - d) Ning
 - e) Hi5
 - f) Outro:
23. Caso esteja utilizando ou tenha utilizado alguma mídia social, ela foi, de algum modo inserida na sua prática pedagógica? Como? Porque?
-
-
24. Você participa de comunidades virtuais que discutam educação e tecnologias? Caso positivo, poderia informar quais?
-
-
25. Quais os sites que mais lhe interessam e por quê?
-
-
-
26. Com relação ao uso da TV em sala de aula, você:
- a) raramente usa
 - b) usa esporadicamente
 - c) usa como ilustração para suas aulas
 - d) usa sempre para auxiliar nas suas aulas e para motivação
 - e) outro:.....
27. Com relação às mídias, você costuma usar:
- a) TV
 - b) TV e DVD
 - c) computador
 - d) computador com internet
 - e) rádio
 - f) jornais
 - g) revistas e recortes de revistas
 - h) só o livro didático
 - i) livros da biblioteca e outros
 - j) Outros
28. Quantos e quais projetos pedagógicos que utilizem recursos midiáticos você desenvolveu **durante** o Programa? Cite-os e descreva-os:

.....

29. Quantos e quais projetos pedagógicos que utilizem recursos midiáticos você desenvolveu **após** a conclusão do Programa? Cite-os e descreva-os:

.....

PARTE 5 – SITUAÇÃO FÍSICA E MANUTENÇÃO

30. A escola na qual você trabalha dispõe de laboratório de informática?

- a) Sim
- b) Não

31. Em caso positivo, quais as condições físicas?

- a) bem equipado e com manutenção constante
- b) bem equipado mas com raras manutenções
- c) obsoleto e com poucas equipamentos funcionando
- d) bons equipamentos, mas poucos em funcionamento
- e) péssimos equipamentos e nenhuma manutenção
- f) outros:.....

32. De que maneira você o utiliza?

- a) raramente
 - b) uma vez por semana
 - c) de vez em quando, sem atividade definida
 - d) depende das atividades planejadas no meu plano de curso
 - e) sempre, independente da atividade a ser desenvolvida
 - f) nunca utilizo, pois não sei trabalhar com o equipamento
 - g) nunca utilizo, pois não existe planejamento usando a informática
 - h) outros.....
-

33. Qual a situação das mídias na sua escola? Faça a correspondência assinalando de acordo com a opção que mais se aproxima da sua realidade:

SITUAÇÃO	MÍDIAS
(1) Em ótimo estado;	a) TV ()
(2) Em bom estado;	b) DVD . ()
(3) Razoável, mas permite sua utilização;	c) microsystem ()
(4) Em péssimo estado;	d) computadores ()
(5) Não possui.	e) impressora ()
	f) máquina digital ()
	g) retroprojeter ()
	h) projetor (data-show) ()
	i) Xerox ()
	j) outros:..... ()

PARTE 6 – FORMAS DE USO DAS MÍDIAS

34. De acordo com o seu conhecimento quanto ao uso das mídias **antes e depois** do curso, relacione o número da escala a seguir e assinale conforme o seu grau de conhecimento de cada um deles:

Antes	Depois
(1) Nada sabia	(1) Não uso
(2) Pouco sabia	(2) Uso raramente
(3) Conhecia, mas não sabia usar	(3) Uso, mas ainda não me sinto seguro (a)
(4) Já usava	(4) Uso sempre
(5) Usava com frequência	(5) Utilizo de forma interdisciplinar, com projetos pedagógicos

TV e DVD
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Computador
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Justifique

Computador e internet
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Justifique

Rádio
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Justifique

Jornais e Revistas
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Justifique

Livros de apoio
Antes

1-----2-----3-----4-----5

Depois

1-----2-----3-----4-----5

Justifique

PARTE 7 – PERCEPÇÕES ACERCA DO CURSO

O Curso Mídias na Educação favorece a autoria

Os alunos gostam de atividades no laboratório

**Sinto-me seguro para trabalhar pedagogicamente
com diversos recursos midiáticos**

**Participar de um curso a distância me ajudou a
melhorar minha prática presencial**

**O Mídias na Educação foi o melhor curso à
distância do qual participei**

41. Você acredita que 'Mídias na Educação' atingiu os objetivos a que se propôs?

42. Em que o 'Mídias na Educação' poderia melhorar?

Muito Obrigada!

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

GUIA DE QUESTÕES:

1. Na sociedade atual, você considera importante o uso das mídias na prática pedagógica?
2. O ambiente na sua escola favorece o uso de diferentes mídias?
3. Como você avalia as contribuições do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação para a sua prática pedagógica?
4. Quais as diferenças que você percebe na sua formação e na sua prática pedagógica após a conclusão do curso? Em que medida o curso tem lhe ajudado a desenvolver sua prática?
5. Com relação aos laboratórios de informática da escola, que importância eles possuem para o desenvolvimento das atividades escolares? Como você costuma utilizá-lo?
6. Você afirma usar na sua prática as seguintes mídias:(TV- Vídeo, revistas em quadrinhos, projetor – microsystem – rádio: de acordo com respostas anteriores do sujeito).Como você planeja o uso das mesmas? O que você leva em consideração? Que retorno tem obtido?
7. Qual a sua maior dificuldade em sala de aula, hoje?
8. Descreva, em detalhes, ao menos um dos projetos que você desenvolveu e no qual tenha sido utilizado algum recurso midiático como ferramenta pedagógica:
9. Durante o curso, muitos professores-cursistas o abandonaram. Qual, na sua opinião, foi o motivo mais relevante para essa decisão e o que poderia ser feito para mudar esse quadro?
10. Elenque algumas sugestões para a melhoria da qualidade do curso, de modo que ele possa ser um contributo para a mudança na prática pedagógica docente.

Muito obrigada!