

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO SOBRE O
CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

MARIA DALVACI BENTO

NATAL/RN
2013

MARIA DALVACI BENTO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO SOBRE O
CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como
exigência para a obtenção do título de doutora em
Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Arnon Alberto
Mascarenhas de Andrade**

NATAL/RN

2013

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado defendida por Maria Dalvaci Bento, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, aprovada pela banca examinadora, em ____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade – Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro – Examinador externo
Universidade Federal de Brasília – UNB

Prof. Dr. Paulo Gileno Cysneiros – Examinador externo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – Suplente externo
Universidade Federal de Brasília – UFPB

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira – Suplente interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico este trabalho aos meus dois grandes mestres da vida: meu pai Lupicino e minha mãe Laurita (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o prof. Dr. Arnon Andrade por apontar caminhos, mas também me acompanhar em todo o percurso. Mais do que um orientador de uma pesquisa, um parceiro, um amigo.

Às professoras tutoras Socorro Souza e Janeide Almeida, pela colaboração dada à pesquisa.

Aos professores participantes do curso Mídias na Educação que integraram as turmas das duas professoras acima citadas, pela colaboração direta com a pesquisa.

Ao professor Dr. João Tadeu, pela colaboração significativa nesta tese, pelo apoio e incentivo.

Aos professores e amigos Rudson Gomes, Célia Medeiros e Lourdes Valentim, por contribuírem de uma forma ou de outra para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às amigas de caminhada dentro do PPGED, Zoraia Assunção, Akynara Aglaé e Patrícia Gallo, pelo compartilhamento de angústias, de descobertas, de apoio, de ombro amigo e de discussões intelectuais.

À coordenação do NEAD da UERN, na pessoa do professor Guilherme Martins, e ao coordenador do curso de extensão Mídias na Educação, Ednaldo Tibúrcio, por concordarem com a implementação da pesquisa.

Aos colegas da COMBASE, Alda Macedo, Simone Andrade, Eugênio Paccelli, Adriano Costa, Leonardo, Jobson e Ênio, por contribuírem de alguma forma com este trabalho.

À coordenação do PPGED, pela acolhida e pela oportunidade de realizar um sonho.

Aos professores Assis, Salonilde, Rosália, João Valença, Antônio Basílio, André Ferrer e Ridha, pelas excelentes discussões nas aulas.

Aos professores Geralda Macedo, João Valença e Vânia Quintão, participantes da banca do Seminário Doutoral II.

Aos colegas de trabalho, Zelda, Aldeíza, Sérgio, Elita, Maria José, Socorro, Paulo Soares, Ferreira, Neide, Geraldo, Luziene, Áurea e Gilza.

A todos os amigos que me incentivam e me apoiam. Como são muitos, quero representá-los na pessoa da amiga Edna Custódio.

De modo especial, agradeço aos meus familiares, mola-mestra da minha vida. Aos meus irmãos (Wilson, Laci, Gilson, Edmilson, Ailton, Dalvani, Orlandi, Gorete, Raimundo, Edson, Rúbia e Elizângela); aos meus sobrinhos (Bruno, Lenon, Vitória, Carmen, Glória, Mariana, Pablo, Gustavo, Kauã e Enzo); aos cunhados (Lenilton, Washington, Alcimar, Branca e Ceição), por estarem sempre torcendo por mim e pelo apoio incondicional.

Muito Obrigada!

A educação não se dá e nem se recebe. A educação se vive conjuntamente e consiste, exatamente, nessa busca de referência do conhecer, no estabelecimento dos consensos. As diferenças, portanto, e não as desigualdades, entre os participantes, são fundamentais nesse processo de construção do espaço social. O respeito ao outro e a si mesmo e o compartilhar dos resultados são características da educação, e seu método é, invariavelmente, o conversar, o comunicar, o dialogar.

Arnon Andrade

RESUMO

A tese *Educação a Distância e Material Didático: um Estudo sobre o Curso Mídias na Educação* apresenta uma pesquisa que trata do material didático e sua inserção em cursos de formação de professores a distância. Temos visto que um dos fatores que vem preocupando os educadores que trabalham com a Educação a Distância é a forma como o material didático está sendo proposto para os alunos – os conteúdos e as atividades. Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa teve como principal objetivo subsidiar as universidades no sentido de repensarem a forma de elaboração de material didático para cursos de formação de professores a distância. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que, em um primeiro momento, constitui-se de uma pesquisa documental, pois analisamos os materiais didáticos – conteúdos e atividades – dos seis módulos do curso Mídias na Educação e, em seguida, buscamos as contribuições da pesquisa-ação, a partir do momento em que elaboramos uma proposta de complementação das atividades do curso e aplicamos em duas turmas durante a quinta edição do citado curso. A pesquisa apresenta quatro fases: 1º) análise dos módulos do curso; 2º) elaboração de uma proposta complementar para as atividades; 3º) implementação da proposta de complementação das atividades durante a 5ª edição do curso, e; 4º) a análise de fóruns e os diários de bordo dos professores. A pesquisa mostrou que o material didático do curso Mídias na Educação não propôs a articulação entre a teoria e a prática, dificultando a integração de mídias. Na elaboração do material didático, é essencial a proposição de situações/atividades em que os professores/cursistas possam estabelecer a relação entre a teoria e a prática e isso pode começar pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas a serem abordados, o que possibilitará a aprendizagem significativa. Desse modo, a aproximação entre a teoria e a prática levam os professores/cursistas a repensarem sua prática, além de começarem a transformá-la durante o curso. A investigação evidenciou que os professores/cursistas têm problemas concretos para integrar as mídias em sua rotina escolar. A pesquisa confirma, por sua vez, que a forma como o material didático do curso Mídias na Educação foi elaborado não dá conta de os professores/cursistas integrarem as mídias nas atividades pedagógicas. Além disso, outros problemas que dificultam essa integração foram identificados, como os equipamentos tecnológicos na escola serem insuficientes (ou inexistentes), sem manutenção e muitos deles sem conexão com a internet; há, ainda, problemas quanto à organização escolar, que não destina tempo para a formação do professor; sem falar da falta de cultura tecnológica dos professores e gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Material didático. Educação a Distância.

ABSTRACT

The thesis *Distance learning and didactic material: a study about the course Media in the education* shows a research about the didactic material and its insertion in the course of distance learning to teachers training. One of the factors that concerns teachers who works to the distance learning is the way the didactic material is made to the students – the contents and activities. In this sense, this research aims to contribute to some universities with reflections about the way to elaborate the didactic material to the distance course of teachers training. For that reason, we have developed a qualitative research that, first of all, consists in a literature review, that consists in an analyze of the didactic material – contents and activities – related to the six modules of the course Media in the Education. After that, we analyzed the contributions of action-research, based on the creation of a proposal to complement the activities of this course. Those activities were applied to two classes during the fifth edition of this course. This research is presented in four steps: 1st) analyse the modules of course; 2nd) creation of a proposal to the activities; 3rd) applying the proposal to the students during the fifth edition to the course; 4th) analyse of forums and log books written by teachers/students. This research revealed the didactic material of the course Media in the Education has not a proposal to articulate theory and practice, due to this, it has not integrated the work with media. In the didactic material elaboration, it is important to purpose situations/activities that teachers/students can establish the relationship between theory and practice and the first step can be by carrying out the previous knowledge of students about the thematic of this course, because this can be the way to establish a significant learning. In this sense, theory and practice together can make the teachers/students think about their practice, changing it during the course. This investigation showed those teachers/students have real problems to integrate media in their scholar routine. This research confirmed the way this didactic material was formulated did not help the teachers/students to integrate media in their pedagogical activities. Besides of that, other problems were identified, as the low quantity of technological equipment (or absence of them), inexistence of maintenance, in many of equipment there is no connection to the internet; there are problems related to the scholar organization, that has not time to training teachers; and finally, many teachers and managers have not technological practice.

Keywords: Training teachers. Didactic Material. Distance learning.

LISTA DE ABREVIACÕES

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EAD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Acesso à informática/internet	55
Quadro 02: Equipamentos tecnológicos existentes na escola	56
Quadro 03: Uso que o professor/cursista faz das mídias na prática pedagógica.....	57

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Tela de acesso ao sistema <i>e-proinfo</i>	63
Figura 02: Tela de ferramentas do <i>e-proinfo</i>	64
Figura 03: Tela de abertura dos fóruns	70
Figura 04: Tela de participação nos fóruns	71
Figura 05: Tela de postagens do diário de bordo do cursista e de comentários do tutor.....	72

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA TESE	15
1.1 O PROBLEMA INVESTIGADO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
1.2 JUSTIFICATIVA	18
1.3 ESTADO DA ARTE	20
1.4 ESTRUTURAÇÃO DA TESE.....	23
2 MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	26
2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E ORGANIZACIONAIS	27
2.2 ENTRE A PRODUÇÃO E O USO DO MATERIAL DIDÁTICO: O PROFESSOR/AUTOR, O PROFESSOR/TUTOR E O PROFESSOR/CURSISTA	33
2.3 UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO COM ÊNFASE NA APRENDIZAGEM.....	38
2.4 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR	47
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	58
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	61
3.4 FASES DA PESQUISA	66
3.5 OS DADOS DA PESQUISA	73
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	76
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA.....	77
4.2 CONVERGÊNCIA E INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS E O TRABALHO DOCENTE.....	83
4.3 O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: ESTRUTURA E MATERIAL DIDÁTICO.....	86
4.3.1 Organização dos conteúdos e das atividades.....	91
4.3.2 Exemplos ilustrativos de problemas pedagógicos no material didático	98

5 AS MÍDIAS NA PRÁTICA DOCENTE: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/CURSISTAS NOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO.....	106
5.1 CENÁRIO I: A RELAÇÃO COM AS MÍDIAS.....	108
5.2 CENÁRIO II: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM AS MÍDIAS	118
 6 POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS: REFLEXÕES DOS PROFESSORES/CURSISTAS NO DIÁRIO DE BORDO	 133
6.1 EIXO I – COMPREENSÃO PARA A INSERÇÃO DAS MÍDIAS.....	134
6.2 EIXO II – APRENDIZAGEM PARA/COM A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS	142
6.3 EIXO III – DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS	151
 7 CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E SUGESTÕES	 161

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APÊNDICES

1 APRESENTAÇÃO DA TESE

Com o processo de expansão da Educação a Distância (EaD) – considerado grandioso – nos últimos anos, convivemos com as adversidades, as dificuldades, os erros e os acertos na busca conjunta pela qualidade e pelas melhores possibilidades de oferta de cursos a distância. Sendo assim, vemos que o desenvolvimento de pesquisas que contemplem problemas desencadeados nesse processo de expansão e de oferta dos cursos na modalidade a distância é um caminho que leva em direção ao aprimoramento da EaD. Nesse sentido, concordamos com Mill (2012, p. 19), quando diz:

Há muitas lacunas teóricas e de entendimento mais geral que, sobretudo no contexto brasileiro, têm dificultado a concepção e a realização de boas práticas de formação pela EaD. São lacunas perceptíveis no entendimento de ensino-aprendizagem na perspectiva da aprendizagem (aluno), do ensino (docente), das tecnologias (materiais didáticos e mídias) e da concepção/gerenciamento da EaD (gestores).

Compreendemos que ao planejar os cursos a distância, um dos principais pontos a se levar em conta é o tratamento pedagógico a ser dado ao material didático que será utilizado pelos participantes (alunos/cursistas) do curso. Assim, a atenção aos conteúdos e às atividades é crucial, já que a qualidade do material pode vir a ser um fator decisivo na implementação de um curso.

Ao direcionarmos nosso olhar para o material didático dos cursos a distância, consideramos fundamental ter em mente que ele se propõe a ensinar/aprender – relação docente/discente. Assim, três aspectos precisam estar bem definidos: o que será “dito”, para quem será “dito” e como será “dito”. Esse “como dizer” vai demandar, principalmente, domínio conceitual dos temas abordados e compromisso ético, político e profissional do professor/autor com os potenciais leitores/usuários do material didático, que são os alunos.

Dessa forma, a produção de material didático constitui-se como um dos aspectos que exige muita atenção por parte das instituições que estão ofertando cursos nessa modalidade de educação, pela própria complexidade que lhe é inerente. Esse material está ligado diretamente ao aluno e ao professor/tutor, já que ensinar/aprender é a atividade principal de qualquer curso, portanto, são produzidos em função dos agentes professor/aluno. Por isso, a atenção dada à produção dos materiais começa pelo perfil dos alunos, indo pela coerência dos objetivos propostos, a coerência conceitual, a dinamização na organização do texto (ou

conteúdo) e das atividades propostas. Nesse contexto, é preciso dar espaço para a criatividade, a criticidade, a problematização, bem como à redundância, pois esta é, muitas vezes, a forma de dizer o já dito de diferentes maneiras (ou diferentes linguagens) com o fim de garantir a compreensão de pessoas com estilos, níveis (de compreensão), habilidades e culturas diferentes.

Nossas vivências com essa modalidade de educação, nos últimos anos, na condição de coordenadora de cursos, de tutora e de autora de material didático desencadearam muitas inquietações que nos motivaram a desenvolver essa pesquisa que ora apresentamos. A perspectiva que assumimos, neste trabalho, é a de uma professora, que reconhece as potencialidades, mas também as limitações da EaD, com todos os seus avanços e retrocessos; de uma tutora, que se apropria dos materiais didáticos para dialogar com os alunos; de uma autora desses materiais, preocupada com as fragilidades e inconsistências visíveis em muitos deles utilizados na EaD; e de uma pesquisadora, interessada em colaborar com estudos que possam convergir em reflexões sérias para o aprimoramento dos materiais didáticos de cursos a distância.

1.1 O PROBLEMA INVESTIGADO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A inquietação que tem nos perseguido durante nossas vivências na função de professora/tutora do curso Mídias na Educação – mas também desde a realização de nossa pesquisa de mestrado, quando identificamos problemas relacionados tanto com a forma quanto com o conteúdo desse curso – motivou-nos a intervir nessa realidade.

Em nossa dissertação de mestrado *Uma visão local de um projeto nacional: o curso Mídias na Educação*, pontuamos alguns aspectos do desenvolvimento desse curso, que influenciam de forma negativa no alcance de seu objetivo final e, por isso, consideramos que algumas mudanças precisam ser implementadas com o propósito de obter melhores resultados. Assim, problemas na divulgação, no processo de inscrição, no ambiente virtual em que o curso é hospedado, nos encontros presenciais, na atuação do professor/tutor, no excesso de conteúdos e atividades (ou na elaboração destas) foram apontados como possíveis aspectos que influenciam diretamente no alto índice de evasão. Vimos, em nossos estudos anteriores, que a soma do número de professores/cursistas desistentes e de evadidos ultrapassa os 60%. Essa realidade foi constatada em duas universidades que são responsáveis pela oferta do curso

– Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) –, porém ressaltamos que esse fato parece não ser diferente em grande parte dos cursos de formação continuada para professores da educação básica brasileira, ofertados na modalidade a distância.

Ao ser constatado o alto índice de evasão, depreendemos daí que é necessário rever a forma como vem se dando a implementação do curso e tomar providências que venham modificar esse quadro. Portanto, é preciso que seja dada uma atenção maior a esses cursos, verificando como vêm sendo elaborados, qual o perfil real dos seus participantes, entre outros aspectos (BENTO, 2011).

Embora o curso Mídias na Educação exista em dois formatos – curso de extensão e curso de especialização – nossa pesquisa teve como foco, apenas, o curso de extensão, por já conhecermos os módulos. Além disso, durante a pesquisa, a UERN estava ofertando, pela primeira vez, o curso de especialização.

Para tanto, salientamos que esse curso apresenta como objetivo geral “contribuir para a formação continuada de professores da Educação Básica, permitindo-lhes produzir e estimular a produção dos cursistas nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem¹”. Nesse sentido, o esperado é que os professores em formação coloquem em prática, com seus alunos, o que aprenderam a partir dos conteúdos estudados, exercitando, principalmente, as atividades propostas. No entanto, observamos que o curso apresenta fragilidades quanto ao aspecto pedagógico, pois não prioriza as mídias e sua aplicabilidade na prática pedagógica – seu propósito principal.

Com base no exposto, esta pesquisa intenciona responder à seguinte questão: quais aspectos devem ser considerados para o redimensionamento dos materiais didáticos do curso Mídias na Educação de forma que possa favorecer a integração das linguagens midiáticas na prática docente? Em busca de resposta para este questionamento, procuramos desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo principal subsidiar as universidades no sentido de repensarem a forma de elaboração dos materiais didáticos para cursos de formação de professores a distância. No sentido de atender a esse objetivo, valemo-nos de três objetivos específicos, a saber: a) identificar aspectos no material didático do curso de extensão Mídias na Educação que têm dificultado o uso das mídias – pelos professores participantes do curso – na prática pedagógica; b) discutir sobre a forma como estão sendo elaborados os materiais

¹ Disponível em: <http://www.uabuesb.com.br/cursos/programa-midias-na-educacao>. Acesso em: 25 Mai. 2013.

didáticos para cursos de formação de professores a distância; e c) estimular os professores/cursistas a integrarem as mídias na prática docente.

1.2 JUSTIFICATIVA

A educação brasileira vive um momento singular no que se refere à oferta de cursos para formação de professores. De modo particular, queremos destacar os cursos de formação continuada, oferecidos por meio da EaD. Porém, ao se matricular em cursos dessa natureza, os professores se veem diante de duas situações que acabam, na verdade, convergindo numa só: a) participar de cursos na modalidade a distância; e b) esse curso ser ofertado somente através ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) – que para a maioria é uma situação nova.

O curso Mídias na Educação é um desses cursos. Muitos são os professores que desejam cursá-lo, principalmente, por apresentar conteúdos que se voltam para as linguagens das principais mídias, como mídia impressa, TV e vídeo, cinema, rádio e informática. Seu grande diferencial está em possibilitar a participação de professores de diversas áreas do conhecimento da educação básica. Nessa perspectiva, pensar no que seria um bom curso a distância tanto na forma quanto no conteúdo é uma questão que parece ser simples, porém não é o que temos visto, uma vez que não há consenso quanto à questão.

No entanto, percebemos que toda essa dinâmica para fazer o curso acontecer em todos os Estados da federação não tem sido revista/revisada quando são identificados problemas em sua implementação. Salientamos que esses problemas foram identificados tanto no momento em que atuamos como tutora nas edições anteriores do curso, como os registrados em nossa dissertação de mestrado (problemas na divulgação do curso, no processo de inscrição, no AVA, nos encontros presenciais, na tutoria, nos conteúdos e atividades e alta evasão). No entanto, tais problemas identificados na primeira oferta do curso ainda persistem. Entendemos que há medidas que podem ser tomadas nas instâncias locais (em cada Estado), embora a maioria das alterações necessárias deva ser feita na proposta geral do curso, uma vez que atenderia as necessidades de todas as instituições que ofertam tal curso.

Compreendemos, também, que os professores precisam participar de cursos de formação continuada, porém muitos não o fazem porque lhes falta o tempo necessário para realizar as leituras recomendadas e as atividades propostas. Essa é uma questão que tem a ver

com as decisões governamentais quando elaboram suas políticas para a educação. O tempo para a formação dos professores precisa estar contemplado nessas políticas e é algo que precisa ser revisto urgentemente.

Além disso, há aspectos no curso Mídias na Educação, por exemplo, nos quais podemos interferir, sem que necessariamente, passe pelas instâncias responsáveis pelo curso dentro do MEC como, por exemplo, sua estrutura metodológica com ênfase nas atividades propostas no curso. Sendo assim, após verificarmos que tanto os professores/cursistas quanto os professores/tutores apontaram que no curso há excesso de conteúdo e de atividades, além de problemas no encaminhamento das atividades, procuramos dar uma atenção maior a essas questões.

Dessa forma, detectamos que ao elaborar as atividades do curso, os especialistas descuidaram-se em relação ao pressuposto fundamental da formação continuada, que é o estabelecimento da relação teoria-prática, ou seja, não há atividades, efetivamente, propostas a serem executadas pelos professores/cursistas junto a seus alunos da educação básica, tampouco atividades de reflexão sobre a prática docente (durante o curso). Por conseguinte, esses professores não se sentem confortáveis em participar de um curso para melhorar sua prática pedagógica e perceberam que faltam subsídios para sua efetivação.

O que ainda vemos, na maioria dos módulos, é o encaminhamento de uma atividade final sem indicação de execução e sem reflexão sobre sua execução. Essa realidade também é vista em relação a direcionamentos para a reflexão sobre a prática docente – necessária nos cursos de formação de professores. Dessa forma, o material didático do curso Mídias na Educação requer atenção de modo a favorecer a integração de mídias na prática docente.

Reconhecemos que esses professores não podem ser apenas receptores de conteúdos sistematizados, mas construtores de significados. Assim, para romper com práticas educativas tradicionais e optar por uma prática que promova a construção de conhecimento, é preciso que o professor em processo de formação reflita sobre sua prática pedagógica, tendo em vista transformá-la. Como citamos em nossa dissertação de mestrado (BENTO, 2011, p. 127)

Nesse caso, a reformulação das atividades seria um caminho possível para aproximar a teoria da prática. O curso é de formação continuada, o que significa que as atividades propostas devem ser articuladas ao que o cursista está desenvolvendo junto às turmas de aluno onde atua. Caso contrário, o tempo para frequentar o curso fica mais comprometido pelo fato de ter que elaborar/planejar atividades, além daquelas do dia a dia de sua jornada de trabalho. O curso só fará sentido para os cursistas, quando começa a fazer essa aproximação.

Há, portanto, a constatação de que os problemas existem, porém, ao mesmo tempo, não identificamos soluções sendo buscadas (ou propostas) no âmbito geral do curso e, de modo particular, em seu material didático. Consideramos que algumas iniciativas locais podem ser experimentadas com o propósito de viabilizar melhorias na oferta do curso. Sendo assim, buscamos desenvolver uma pesquisa-ação e, para isso, elaboramos uma proposta de complementação das atividades para o curso de extensão Mídias na Educação e a implementamos em sua quinta edição na UERN, após apreciação e consentimento da coordenação do curso.

Essa pesquisa procura nos levar a repensarmos a forma como o material didático está sendo proposto aos alunos da EaD, mas também tenta nos instigar a buscar outras possibilidades de elaboração desse material, por exemplo. Nesse sentido, a proposta de complementação das atividades do curso Mídias na Educação – materializado em seis módulos – é um dos caminhos que podemos seguir nessa busca por melhorias na produção de materiais didáticos para a EaD. Ressaltamos, ainda, que a elaboração do material didático para esse curso foi feita por várias Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a convite da extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação – MEC.

Por fim, destacamos que integração de mídias na prática docente é feita pelos professores, principalmente quando eles tomam conhecimento de como esse processo se desenvolve e do que o curso não vem oferecendo. Ou seja, os problemas identificados no material didático do curso Mídias na Educação, quanto ao aspecto pedagógico, resultam em não permitir ao professor/cursista redimensionar sua prática no sentido de integrar as mídias. Nessa perspectiva, acreditamos que uma proposta complementar para as atividades do curso não garantirá essa integração, mas abrirá caminhos para ela. Assim, ao propormos novas atividades a serem contempladas no material didático do curso, nossa expectativa não é fazer uma correção, mas dar uma contribuição para o curso.

1.3 ESTADO DA ARTE

No levantamento feito – em nível nacional – em busca de publicações que tenham relação com o nosso objeto de estudo, nos últimos cinco anos, relacionamos quatorze artigos que, de alguma forma, estabelecem uma relação com a nossa pesquisa. Sendo assim, identificamos um artigo que aborda o planejamento, a execução e a avaliação do material

didático; dois artigos que versam sobre o professor/autor de material didático; dois artigos sobre a produção de texto para *web*: o hipertexto; três artigos voltados para o material didático com ênfase na elaboração e utilização; outro artigo relacionado com a gestão do processo de elaboração dos materiais didáticos; dois artigos sobre o material didático da EaD, destacando a autoria e a docência; um artigo que trata da produção a partir do design instrucional; e dois artigos sobre material didático interativo na EaD. Já em relação a dissertações de mestrado publicadas sobre a produção de material didático, localizamos três delas: Bagetti (2007); Corrêa (2011); Almeida (2011).

A primeira dissertação, de Aline Bagetti, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, tem como título *Representações de professores sobre EAD no Contexto de Produção de Materiais Didáticos*. Nesse contexto, a pesquisadora buscou investigar dois tipos de materiais didáticos impressos para a EAD, produzidos em momentos distintos. Um desses tipos refere-se aos materiais didáticos produzidos pelo Projeto Minerva, na década de 1970, os quais eram destinados ao Ensino Supletivo. O outro tipo de material didático é destinado ao Ensino Superior e produzido pelos professores do curso de graduação a distância em Educação Especial da UFSM. Apesar de esses últimos materiais citados serem uma produção recente, ainda se assemelham aos produzidos na década de 1970, cuja ênfase é sua natureza instrucional e sua utilização por correspondência. Além disso, a pesquisa mostra que também há algumas modificações nesses materiais em consequência do uso do computador e da internet, pois favorecem a ampliação desses materiais para outro espaço/tempo.

A discussão feita em torno da natureza instrucional refletida na produção de material didático para EaD chamou-nos a atenção, pois ainda é muito presente na referida produção. Sendo assim, essa dissertação permite-nos refletir a respeito dos cuidados necessários no momento da produção de material didático para evitar propor aos alunos materiais puramente instrucionais, atentando-se para a construção do conhecimento.

Das teorias Linguísticas às Atividades Didáticas: Aulas On-line de Língua Portuguesa em Instituição de Ensino Superior é o título da segunda dissertação, escrita por Silvia Fernanda Corrêa, da Universidade de São Paulo – USP. Ao realizar a pesquisa, a autora faz um confronto das teorias linguísticas abordadas em uma aula on-line com as atividades didáticas. Para isso, ela escolheu seis unidades da disciplina Língua Portuguesa on-line para Graduação. A pesquisa mostrou que o material analisado não fez uso das potencialidades dos recursos midiáticos on-line, especialmente a interação (que pode ser alta), tampouco explorou as possibilidades de colaboração proporcionadas pela internet. Além disso, a pesquisa apontou

para uma má elaboração do material de forma que não favoreceu as trocas entre professor e alunos, tão necessárias nesse contexto.

A terceira dissertação é *O Design como Mecanismo Facilitador da Aprendizagem na EAD*, de Joelma Fabiane Ferreira de Almeida, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A pesquisa objetivou analisar como três classes temáticas (as estratégias de aprendizagem, as perspectivas de interação subjacentes ao material didático e o desenho instrucional do processo de produção desses recursos), referentes ao material didático de Matemática do curso de Pedagogia da UFPB Virtual, contribuem para que os alunos aprendam. A pesquisa enfatizou os materiais impressos, as videoaulas e os objetos de aprendizagem e mostrou que estes são fundamentais como apoio à aprendizagem, mas mais como mediadores da aprendizagem do que apenas fonte de informação.

Nesse levantamento, encontramos três teses que tratam de questões relacionadas com a produção de material didático, cada uma, seguindo *um viés diferente*. Tais teses são: *Hipertextos Multimodais: o Percurso de Apropriação de uma Modalidade com Fins Pedagógicos* (GOMES, 2007); *Imagem, Vídeo Streaming e Texto Verbal Integrados em Material Didático para Educação a Distância On-line* (NOGUEIRA, 2008); e *Mediação Pedagógica em Educação a Distância: Cartografia da Performance Docente no Processo de Elaboração de Materiais Didáticos* (MALLMANN, 2008).

A primeira delas apresenta uma pesquisa desenvolvida por Luiz Fernando Gomes, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no Instituto de Estudos da Linguagem. O autor desenvolveu, em momentos distintos, três versões de material didático para cursos de formação de professores a distância cujo foco foi as possibilidades de utilização de hipertextos para fins pedagógicos.

Ao produzir a primeira versão do material, o pesquisador explorou três características essenciais do hipertexto: dialogismo, polifonia e intertextualidade. Na segunda versão, mais ampliada, incorporou a noção de coautoria, materializada pelas possibilidades que os professores (os alunos do curso) tinham de inserir seus textos por meio de links. A terceira versão traz como inovação em relação às duas anteriores, a escrita multimodal e a produção multimídia, aprofundando o conceito de hipertexto. Essa última versão do material é apresentada aos professores por meio de CD-ROM e, não on-line, conforme as outras vezes. Uma das principais conclusões foi constatar a importância da produção de materiais didáticos multimídia, pois estes não apenas contribuem para a leitura de hipertextos, mas também ajudam os alunos no desenvolvimento de estratégias de estudos que envolvam hipertextos multimodais.

Na segunda tese, o pesquisador Nilbo Ribeiro Nogueira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, elaborou um material didático constituído de textos plurais (integração de textos verbais, imagens e vídeos *streaming*) e o disponibilizou na internet. A pesquisa identificou que o uso da imagem e/ou vídeos *streaming* no material didático proporciona maior aproximação do professor com seus alunos em cursos a distância on-line. Embora essa aproximação possa ser feita por meio da mediação do professor, a pesquisa constatou que o uso de textos plurais mostra-se como uma nova possibilidade de diminuir a distância entre professores e alunos.

Na terceira tese, a pesquisadora Elena Maria Mallmann, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, faz um recorte no processo de elaboração dos materiais impressos e hipermediáticos, numa equipe multidisciplinar, voltando sua atenção, especificamente, para o trabalho de produção dos autores e *designers*. A pesquisa concentrou-se nas implicações da performance docente na mediação pedagógica em EaD sustentada pelos materiais impressos e hipermediáticos. Os resultados mostraram que a performance docente, no momento da produção dos materiais didáticos impressos e hipermediáticos, favorece a mediação pedagógica em EaD quando fundamentada em três princípios interligados: competência, autonomia e desejo.

1.4 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Para uma breve compreensão do desenvolvimento da pesquisa, faremos a apresentação dos seis capítulos e das considerações finais da tese. Portanto, o primeiro capítulo consiste nessa apresentação da tese e contempla o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, a justificativa da escolha desse objeto, o estado da arte e esta estruturação da tese, que ora discorreremos.

O segundo capítulo traz uma abordagem dos aspectos teóricos da pesquisa. Inicialmente, há uma breve introdução sobre a produção de materiais didáticos para a EaD, apresentando conceituação, tipos de materiais, respectivas características e organização. Em seguida, faremos uma discussão a respeito de três atores da EaD, os quais têm uma relação direta com os materiais: o professor/autor, o professor/tutor e o professor/cursista. Com a intenção de dar sustentação às discussões a respeito do material didático, no sentido de favorecer a aprendizagem, discutiremos a perspectiva de aprendizagem defendida por Dewey

e Freire. Por último, abordaremos a relação teoria-prática como norteadora do material didático de cursos de formação de professores.

O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa do tipo mista, pois engloba procedimentos da pesquisa documental e da pesquisa-ação. Partiremos do perfil dos participantes da pesquisa, indo para as escolhas metodológicas e o contexto em que a pesquisa se deu. Em seguida, descrevemos as quatro fases da pesquisa: análise dos módulos do curso Mídias na Educação; elaboração de uma proposta complementar para as atividades do curso; implementação da proposta durante a quinta edição do curso (na UERN); análise de fóruns e diários de bordo dos professores/cursistas. Por fim, destacaremos como será o tratamento dos dados.

O quarto capítulo inicia com uma discussão sobre a formação de professores a distância, para, em seguida, tratar da integração de mídias à prática docente. Logo depois, descreveremos, em linhas gerais, o curso Mídia na Educação, pois foi a partir dele que se evidenciou o objeto de estudo de nossa pesquisa realizada. Em seguida, mostraremos como se deu a produção do material didático para o curso Mídias na Educação, mas também faremos uma apresentação de cada módulo do curso: Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação, Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio, Informática e Gestão Integrada de Mídias. Para finalizar esse capítulo, abordaremos alguns problemas identificados no material didático do citado curso.

O quinto capítulo refere-se à análise dos fóruns do curso Mídias na Educação, nos quais os professores/cursistas discutem atividades que desenvolveram com seus alunos durante os estudos dos módulos. No primeiro momento, é feita a análise de um fórum que traz uma discussão sobre uma atividade em que os professores introduzem o estudo das mídias com os alunos, sem terem solicitado o contato com quaisquer mídias. No segundo momento da análise, a ênfase é dada nos fóruns em que os professores encaminham atividades e os alunos, por sua vez, utilizam-se das mídias para realizá-las.

O sexto capítulo traz a análise dos registros do diário de bordo dos professores durante a realização do curso. A esse respeito, buscamos organizar a análise, a partir dos registros dos professores considerando três eixos. No primeiro deles, enfocamos a compreensão dos professores para inserção das mídias na prática pedagógica; no segundo, a ênfase foi dada ao uso das mídias no processo ensino-aprendizagem; e no terceiro, buscamos analisar os desafios que os professores enfrentam para integrarem as mídias a sua prática docente.

No último capítulo, apresentaremos as considerações e conclusões, destacando aspectos fundamentais que a pesquisa mostrou serem relevantes na produção de material didático para cursos de formação de professores a distância. Além disso, apontaremos algumas possibilidades para trabalhos futuros dentro da temática da pesquisa.

2 MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

A educação, em cada época, passa por transformações das mais variadas possíveis. Nos últimos anos, temos acompanhado a expansão da EaD, especialmente a partir do surgimento dos AVA. Nesse sentido, precisamos repensar a forma como o material didático dos cursos a distância vem sendo produzidos, considerando que sua intencionalidade é contribuir para a aprendizagem. No momento da produção, há uma preocupação efetiva com o outro, aquele para quem o material é destinado?

O fenômeno humano é bastante complexo, pois, ao mesmo tempo, necessita conviver com a multiplicidade, a contradição, a certeza, a incerteza, a aleatoriedade, a benevolência, a supervalorização do ego, entre outros. Com o processo ensino-aprendizagem não é diferente. Assim, elaborar material didático para EaD no intuito de provocar aprendizagem implica um compromisso de quem os produz – o professor/autor – visto que, independente do suporte, esses materiais precisam se voltar para a verdade, o respeito à cultura, evitando preconceitos, sendo profundamente marcados pela ética.

Além disso, reconhecemos que o impresso ainda é o material didático mais utilizado pelas instituições que oferecem cursos a distância. Essa situação é tão presente que, mesmo nos cursos on-line, o que temos visto são materiais impressos disponibilizados na web, ou seja, uma transposição inadequada ao suporte midiático. Há poucos cursos *on-line* em que efetivamente a produção do material didático atende aos requisitos próprios desses cursos. No entanto, sua utilização em diferentes suportes, de forma conjugada, tem sido a marca de muitas instituições de ensino.

Com a multiplicidade de tecnologias da informação e da comunicação – TIC disponíveis hoje, faz-se necessário exigir uma ampliação das práticas pedagógicas, especialmente das estratégias pedagógicas, possibilitando que a EaD adquira uma nova configuração, concretizada pelos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes são planejados e estruturados de maneira que permita haver a interação, a troca entre os pares, tão necessárias ao processo ensino-aprendizagem. E é o material didático que vai “dar vida” a esses ambientes. Assim, a forma como está produzido e disponibilizado no ambiente virtual do curso é fundamental para colaborar na aprendizagem do aluno, porém, não é suficiente. O papel do professor/tutor é determinante nesse momento do curso. Assim, mesmo que o material didático produzido seja de qualidade e o ambiente virtual esteja organizado de

maneira que favoreça a sua utilização, sem a intervenção do professor/tutor, os alunos terão prejuízos em sua aprendizagem.

Neste capítulo, faremos uma discussão em torno do material didático para cursos a distância, destacando concepções, organização do conteúdo e atividades, sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da EaD, perspectiva de produção do material com foco na aprendizagem e a ênfase na relação teoria-prática na formação de professores.

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E ORGANIZACIONAIS

O material didático faz parte do complexo ensino-aprendizagem. Ao produzir tal material para cursos da EaD, por exemplo, um dos grandes problemas é fazer com que as informações, opiniões ou sugestões, transformem-se em aprendizagem – o que muitas vezes não ocorre.

Bandeira (2009, p. 14) considera o material didático “como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. A partir das especificidades de diferentes mídias – e que podem ser usadas na EaD – considerando suas vantagens e desvantagens, apresenta-se na forma de impresso, audiovisual e eletrônico (para ambientes virtuais de aprendizagem).

Ressaltamos que o material didático impresso ainda é o mais utilizado na EaD pelas instituições de ensino, apesar do desenvolvimento das TIC na contemporaneidade em que novas mídias surgem. Essa situação ocorre, principalmente, porque, dependendo da localidade do aluno, a utilização da internet ainda representa dificuldade ou impossibilidade de acesso, uma vez que a infraestrutura, nesse aspecto, é precária. Além disso, dependendo das condições das instituições, o material didático pode ser utilizado de forma conjugada com outras mídias (vídeos, teleconferências, ambiente virtual de aprendizagem). Já o material didático audiovisual – tais como as teleconferências, os vídeos, entre outros – é utilizado como complementar aos materiais impressos e aos eletrônicos, provavelmente devido ao pouco tempo do advento das tecnologias de informática e do acesso ainda não generalizado dos seus recursos.

Quanto ao material didático para ambientes virtuais de aprendizagem, diverge dos anteriores por possibilitar a digitalização de informações, fazendo com que possa armazenar, distribuir e compartilhar em um mesmo suporte, textos, recursos sonoros e imagens. Por fim, destacamos a relevância da iconicidade no material didático como, por exemplo, a utilização

de charges, desenhos, figuras, gráficos, tabelas, fotografias etc., para a compreensão do tema abordado.

Um aspecto importante quando da elaboração do material didático é a exigência de cuidados para evitar problemas no momento de sua utilização, pois dependendo da maneira como for elaborado, pode contribuir para a desistência de muitos alunos. Reconhecemos que a utilização de uma linguagem clara favorece a compreensão dos temas abordados. Quando nos referimos à expressividade da linguagem, não queremos dizer que está sendo dada ênfase à banalização do conteúdo ou à atitude de se eximir do desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos, mas é necessário levar em conta que o professor/autor e o aluno não estão em uma relação face a face, por isso se a linguagem não for clara, o aluno necessitará de orientações complementares.

Outro aspecto relevante diz respeito à seleção de textos diversos relacionados com o tema que será abordado na produção de material didático para um determinado curso. Porém, no ato da produção, merece atenção o tratamento pedagógico dado a esse material e que, muitas vezes, tem sido negligenciado pelos professores/autores. Sendo assim, a utilização de exemplos do cotidiano, situações-problemas que estejam relacionados com o contexto de vida dos alunos, suas experiências são fundamentais para contribuir com essa situação.

Sabemos, no entanto, que a produção de material didático para EaD ainda é fortemente marcada por uma perspectiva de aprendizagem tradicional, cuja ênfase está na transmissão de informações. Portanto, a adesão do professor/autor a uma concepção de educação que realce a construção do conhecimento do aluno pode ser um caminho que favoreça a aprendizagem que se refletirá no material didático fazendo uso de atividades diversificadas, dinâmicas, criativas, mas também que favoreçam a criticidade. Essa abordagem possibilita a aproximação da teoria à prática, pois a dinamização do material é feita sempre levando em consideração o aluno a partir de seu contexto.

Temos visto também muito material produzido de qualidade duvidosa, apresentando incoerência no modo como determinados conceitos são abordados. Além disso, a formulação de questionamentos levantados no decorrer do texto e as propostas de atividades, muitas vezes, apresentam tantas fragilidades que põem em dúvida o compromisso do professor/autor com a produção do material. Sendo assim, o não cumprimento do papel do professor/autor trará prejuízos à aprendizagem dos alunos. Há, ainda, o excesso de conteúdo e atividades que são fatores determinantes para a desistência de muitos alunos. Sendo assim, seria interessante realizar, a cada edição de um curso a distância, uma lista de erros e dúvidas mais frequentes

sobre o conteúdo. Isso deve servir de experiência para o tutor, o aluno e o autor do conteúdo (no sentido de revisar o material).

Além do que citamos, Moore e Kearsley (2007) comentam sobre a necessidade de uma quantidade de conteúdo e de atividades produzida para um curso a distância que esteja de acordo com o tempo destinado para sua execução. Por exemplo, um curso com 150 horas, desenvolvido em 15 semanas, pode ser organizado em 15 unidades de 10 horas. Assim, o material didático produzido para cada unidade deve atender ao total de horas para estudo. Porém, consideramos que essa conta deveria ser outra. Seria relevante que, para cada 10 horas de estudo, o aluno pudesse ter um tempo para reflexão e sedimentação da aprendizagem. Também a conta levaria em consideração que os alunos da EaD têm atividades rotineiras e que os cursos são feitos (quase sempre) em horas retiradas do lazer, do descanso ou das relações familiares.

Assim, a partir dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, Possolli e Cury (2009) elegeram quatro critérios que consideram fundamentais que as instituições levem em conta ao produzir seus materiais: equipe multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; e infraestrutura de apoio. A proposta é de que a equipe seja composta por profissionais de diferentes áreas (especialistas em tecnologia educacional e informática, profissionais da área de gestão, o especialista na área em que será produzido o conteúdo, o *webdesigner*, o revisor, o ilustrador, entre outros) para que os materiais possam ser produzidos, estar disponíveis e ser bem utilizados pelos alunos.

Compreendemos que com a disseminação dos cursos de EaD (e, constantemente, novos cursos sendo aprovados pelo MEC), convivemos com a falta de profissionais preparados para produzir os conteúdos. Por exemplo, na formação de equipes de profissionais para produzir o material, faltam especialistas não só em conteúdos, mas para ocupar outras funções, o que contribui para que um mesmo especialista ocupe mais de uma função. Nesse sentido, propomos outro modelo de produção, em que a equipe (de produção) possa ser formada por pessoas com formações interdisciplinares (comunicação/educação, licenciatura, pedagogia/TIC). De todo modo, é melhor a produção coletiva do que o parcelamento do trabalho.

Em relação à comunicação/interação, nos AVA, há ferramentas disponíveis que possibilitam essa interação, tais como correio eletrônico, *chat* e fórum. Reconhecemos, no entanto que, mesmo com as possibilidades de interação que os AVA oferecem, alguns fatores

interferem nesse processo: o grande “volume” de material posto para leitura, o tempo para os estudos e as condições de acesso à internet, entre outros.

Quanto aos recursos educacionais, são considerados imprescindíveis à EaD, por possibilitar facilidade de acesso, pois quanto mais disponíveis em diferentes mídias, mais atende as especificidades dos variados perfis de alunos. No entanto, é necessário estarem adequados à linguagem de cada mídia. Por fim, a instituição depende de uma infraestrutura de apoio, definida e disponível para que o material possa ser produzido em consonância com a mídia (ou mídias) a ser utilizada no curso.

Nessa perspectiva, compreendemos que seria interessante, até para permitir a “autoformação continuada”, que os alunos da EaD fossem orientados a utilizar livros didáticos (ou não) existentes, as revistas científicas ou de divulgação científica, ou publicações temáticas, como fazem todos os estudantes. É preciso pensar em buscar outras formas de material (outras fontes). Nesse sentido, lembramos que na Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Espanha) são indicados manuais utilizados por alunos de cursos presenciais e o aluno da EaD recebe um guia de estudos ensinando como usar esses manuais. A Open University, por sua vez, produziu um livro guia (Como estudar) para todo aluno da EaD. Desse modo, no Brasil, os alunos também precisam ser estimulados a buscar manuais (indicados ou não), além dos materiais produzidos para eles.

Na produção de material didático para EaD, as atividades de aprendizagem ganham relevância pela função que exercem nesse contexto, que é orientar a aprendizagem. No entanto, reconhecemos que a forma como se encontram elaboradas pode contribuir, ou não, para a aprendizagem.

Quando elaboradas de forma aleatória – sem considerar a profundidade das discussões propostas pelo conteúdo, o contexto em que o aluno vive, sem haver uma reflexão crítica, que gere novas descobertas, de modo a despertar o aluno para a pesquisa –, essas atividades não levam à aprendizagem. Por isso, o ideal é que as atividades possibilitem ao aluno analisar, comparar, confrontar, constatar, compreender, identificar, demonstrar etc., contemplando aspectos relacionados com a criatividade, a criticidade, a construção do conhecimento de forma coletiva e dinâmica. Nessa perspectiva, as atividades propostas no material didático precisam conduzir o aluno à aprendizagem; do contrário podem ser decisivas para sua desmotivação, podendo se refletir numa possível evasão.

Além disso, as atividades requerem o emprego de processos cognitivos simples e complexos. Sua estruturação ocorre de forma simples, quando é solicitado do aluno “identificar, caracterizar, enumerar, descrever ou classificar” (SOLETIC, 2001, p. 86). Porém,

quando a atividade envolve a compreensão de conceitos-chave, por exemplo, exige um nível de complexidade maior, como é o caso da “resolução de problemas, a análise de casos, a interpretação de posições diversas, a formulação de hipóteses, a elaboração de argumentos e justificativas, o estabelecimento de relações conceituais e de tomada de decisões” (SOLETIC, 2001, p. 86).

Todas essas atividades demandam a utilização progressiva de estratégias cognitivas complexas, uma vez que favorecem o avanço do aluno na compreensão dos temas propostos no material didático. Elas são consideradas como elementos principais do processo de aprendizagem e, portanto, demarcam o ponto de encontro “entre o ato de ensinar e a ação de aprender” (PRETI, 2010, p. 40). Assim, percebemos que as atividades contribuem para que os estudantes reflitam sobre sua prática de modo que gerem mudanças – de comportamento, atitudes e valores.

No entanto, as atividades de aprendizagem podem se apresentar desarticuladas da realidade dos alunos e pouco reflexivas, sem partir das necessidades concretas que a realidade vivida pelos professores/cursistas. Por isso, é fundamental que o professor/autor tenha em mente o projeto pedagógico do curso no momento de elaboração do material didático, o que nem sempre acontece, pois sabemos que alguns professores não estão predispostos a propor atividades levando em consideração esses aspectos ou, pelo menos, não os consideram relevantes. Propor atividades supõe uma familiaridade com a sala de aula (prática) e com a didática (teoria) que nem sempre o autor do material possui.

Assim, a forma como as atividades são propostas para os alunos tanto podem ser motivadoras, estimuladoras e provocadoras de aprendizagem, quanto pode ocorrer o contrário disso. Nesse caso, muitas vezes, o material didático traz atividades mecânicas, descontextualizadas, que não conduzem à análise, ao confronto, nem possibilitam ao aluno aprender significativamente.

No que diz respeito aos cursos em AVA, nem sempre as ferramentas que possibilitam a realização de atividades de forma crítica e criativa são utilizadas. A ênfase é dada somente à ferramenta “fórum”, e, em diversas situações, a mediação do professor/tutor apresenta-se de forma frágil. A preocupação, também, está relacionada com o tempo destinado para a resolução das atividades, pois na elaboração do material didático esse fator não é levado em consideração. Sendo assim, muitas vezes, o tempo só atende as atividades de compreensão de leitura.

De modo particular, destacamos o material didático para cursos de formação de professores a distância. Compreendemos que os conteúdos produzidos para esses cursos,

independentemente de qual seja o tipo, se cursos de extensão, de licenciaturas ou de especialização, a expectativa é a de que estejam organizados com o propósito de ensinar a ensinar, porém o que temos visto, principalmente nos dois últimos, são materiais didáticos propostos cujo objetivo tem sido apenas ensinar conteúdos.

Vemos essa questão com preocupação, pois quando o teor dos materiais didáticos de cursos de formação para professores fogem à sua essência – ensinar a ensinar –, poderemos ter professores despreparados para exercerem a docência. E, na análise de atuação desses profissionais, a culpa sempre recai nos próprios professores/cursistas, no sentido de não terem compromisso com a profissão, mas esquecem de que a falta de preparo desses professores é oriunda de sua formação.

Desse modo, o requisito principal para a produção de material didático desses cursos é o de que contemple a intenção de que os professores/cursistas compreendam “como ensinar” os temas abordados no curso. Esse é, portanto, um grande desafio para o professor/autor, já que exige o conhecimento específico de sua área de atuação, mas também de princípios e procedimentos didáticos que necessitam ser evidenciados na forma como os temas são abordados para os professores/cursistas com o enfoque no ensinar a ensinar.

Por conseguinte, a produção do material didático dos referidos cursos requer ser pensada por uma ótica pedagógica, cujo foco seja a docência, tendo como pano de fundo a sala de aula onde atuam (ou virão a atuar) os professores em formação. As questões didático-pedagógicas que permeiam as temáticas abordadas nos cursos podem possibilitar aos professores se reconhecerem como tal, discutirem aspectos relacionados com o exercício da docência, ampliarem as possibilidades de atuação da profissão docente para encurtar as distâncias entre o ato de ensinar e o de aprender.

Ademais, em cursos de formação de professores, a missão precípua do professor/autor pode se desvirtuar quando não leva em consideração uma característica básica evidente: o curso ser destinado à formação de professores. Nessa perspectiva, no ato da produção, a principal referência para o professor/autor é o ensino nas escolas públicas de educação básica, uma vez que os potenciais alunos para quem está produzindo o material são os professores dessas escolas ou, pelo menos, virão a ser. É bom lembrar que nos cursos presenciais, todo aluno de licenciatura teve (tem e terá) maus e bons professores que ele identifica pelo sentimento. Quando ele, já como professor, começa a sua prática pedagógica profissional pode lembrar como não ser um mau professor e como ser um bom professor. Porém, isso não é possível na EaD.

Seguindo essa lógica, concordamos com Moura (2002, p. 143) quando diz que

Compreender o ensino como objeto principal do profissional professor pode ser um importante meio para a organização de princípios norteadores de suas ações para que ele, cada vez mais, organize o ensino como um fazer que se aprimora ao fazer, tal como foram se formando os profissionais que tiveram de organizar uma certa área de conhecimento para melhor dominar seu objeto.

A partir dessas colocações, compreendemos que a ação de produção do material didático para os cursos de formação de professores a distância exige pensar a respeito do ensino e da formação docente. Nesse sentido, o caminho a ser seguido pelos professores/autores é buscar meios que orientem os professores/cursistas a pensar em como suscitar discussões, em sala de aula com os alunos, sobre os conceitos tratados nas temáticas do curso; e quais caminhos a seguir no intuito de favorecer um ensino de qualidade que, conseqüentemente, culmine no melhor desempenho dos alunos. Para tanto, é fundamental levar em conta que a formação de professores tem como característica fundamental a reflexão em torno da docência, por isso o intuito do material didático para cursos dessa natureza é transparecer o ensinar a ensinar; do contrário, teremos uma produção que não atende as especificidades da formação docente.

Tomando como referência o curso Mídias na Educação, em que foram identificados problemas na produção do material didático que se refletirão de forma negativa na aprendizagem dos alunos – os professores/cursistas –, passamos a ficar mais atentos quanto a esse tipo de curso e a como o material apresenta-se. Por exemplo, esperar que os professores integrem as mídias à prática docente subteme que as condições sejam contempladas no material didático; se não são, a revisão do material é necessária.

2.2 ENTRE A PRODUÇÃO E USO DO MATERIAL DIDÁTICO: O PROFESSOR/AUTOR, O PROFESSOR/TUTOR E O PROFESSOR/CURSISTA

A grande preocupação relacionada com a produção do material didático de cursos a distância sempre foi a de solucionar problemas ocasionados pela ausência física de professores e alunos. Nessa discussão, não poderíamos deixar de fora especificidades de três sujeitos essenciais no processo ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino: o professor/autor, o professor/tutor e o professor/cursista. O papel de cada um é relevante no processo ensino-aprendizagem da EaD, dependendo da posição que ocupa: o professor/autor é

o responsável pela produção do material; o professor/tutor, pelo uso que é feito desse material; e o professor/cursista, potencial leitor e usuário do material. Como vemos, dois deles – o professor/autor e o professor/tutor – exercem a função docente.

Apesar de esses dois profissionais ocuparem funções diferentes, alguns saberes são necessários para exercerem a docência. Por isso, fomos ao encontro de Tardif (2012) que aponta o saber docente como um saber plural, pois aglutina os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, os saberes profissionais dizem respeito àqueles que são transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nesse contexto, o professor e o ensino são tidos como objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação que, além de produzirem conhecimento, incorporam-nos à prática docente. O estabelecimento da articulação entre as ciências e a prática docente se dá por meio da formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva, a prática docente mobiliza muitos saberes que são denominados saberes pedagógicos. Outros saberes incorporados pela prática docente são os saberes disciplinares oriundos dos diferentes campos. Eles estão integrados nas universidades, no interior das faculdades e de cursos distintos, materializados em disciplinas. Já os saberes curriculares estão representados sob a forma de programas escolares que, na prática, refletem os objetivos, os conteúdos e a metodologia dos quais os professores precisam ter domínio para poder aplicar com os alunos. E, por fim, os saberes experienciais, que são desenvolvidos tendo como parâmetro suas atividades profissionais e o conhecimento do meio em que vivem. Pelo exposto, podemos perceber que, independentemente de a docência ser na modalidade presencial ou a distância, esses saberes são necessários à prática docente.

A partir do entendimento desses saberes, voltamos a nossa atenção para a responsabilidade do professor/autor ao produzir material didático para EaD. Inicialmente, consideramos necessário prestar atenção à natureza do curso e aos objetivos a que ele se propõe para poder traçar os caminhos a seguir nesse processo. Mas, afinal, quais são as funções atribuídas ao professor/autor? Como proceder para que o material didático a ser produzido atenda os interesses e as expectativas dos alunos (que são os professores/cursistas)? A complexidade da função de professor/autor exige compromisso consigo mesmo, com a instituição a que está ligado, com o professor/cursista, mas também com o professor/tutor, já que é o interlocutor do professor/cursista e o responsável principal para que os cursos aconteçam.

Dessa forma, o professor/autor se vê diante de diversas possibilidades para organizar o material didático, pois tem de escolher textos que comporão o material, produzir o novo

texto, organizar orientações para a leitura dos textos e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Nesse contexto, o autor além de ser especialista na área de conhecimento do material a ser produzido, faz-se necessário que esteja comprometido com o processo de ensinar e de aprender. Por essa razão, cabe a ele produzir os materiais de forma crítica e comprometida com o processo de construção do conhecimento do aluno.

Grivot (2009) destaca que para exercer a função de professor/autor de cursos a distância, necessita-se de conhecimento acerca das teorias da aprendizagem, das teorias da EaD, das teorias da linguagem, além de saber utilizar as tecnologias da informação e comunicação e ter domínio profundo de sua disciplina. O conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição e o perfil do aluno para o qual vai elaborar o material, a atenção para os objetivos do curso, a metodologia, a estrutura do material, entre outros, são também atribuições do autor. Entretanto, com a expansão da EaD no Brasil, possibilitando grande oferta de cursos a distância, com variadas disciplinas/módulos, nem sempre tem sido possível atender as exigências de tais requisitos. Esse não é o retrato fiel do autor de material da EaD.

Nesse cenário, o professor/tutor, dentre os profissionais que lidam com a EaD, é a figura mais significativa pelo fato de ser a garantia do diálogo que caracteriza a comunicação, a educação e a produção do conhecimento. A partir de suas experiências de vida, mas principalmente daquelas relacionadas com o exercício da docência, pode utilizar diferentes estratégias que ajudem os alunos a compreender os conceitos abordados no material didático de cursos da EaD.

Como responsável pela mediação pedagógica nos cursos a distância, o professor/tutor atua com a preocupação e o zelo pelo bom andamento da turma (turmas), de forma que a aprendizagem dos alunos não seja comprometida. Na essência, ele é o sujeito com quem o aluno pode contar para esclarecer suas dúvidas pedagógicas, mas também é o dinamizador das práticas que favorecem a aprendizagem. Quando é atuante, movimenta os fóruns, identifica com facilidade as ausências de alunos, bem como os atrasos na entrega das atividades e percebe quando há equívocos nas intervenções dos alunos ao abordarem alguns conceitos ou, ainda, quando apresentam argumentos improcedentes e posicionamentos preconceituosos quando realizam as atividades.

O comprometimento do professor/tutor com suas funções não representa somente uma questão ética, mas demonstra sua preocupação com o ato de ensinar, tendo como foco o aprender. Ele tem contato com o material didático antes de começar o curso e o “avalia” – por conta própria – mesmo que não possa fazer alterações, caso identifique algum problema. A

partir daí, traça as estratégias que facilitam a compreensão dos temas/conteúdos pelos alunos e, caso necessite de material complementar para esclarecer os conceitos abordados, orienta os professores/cursistas nessa ação.

Assim, o fato de o aluno (professor/cursista) ter acesso ao material didático não é garantia de que as atividades sejam realizadas, por isso a “presença” constante do professor/tutor é fundamental para o envolvimento dos alunos no curso. Quando professor/tutor fica atento às diferenças individuais, percebe que os professores/cursistas necessitam de mais apoio e orientação para realizar as leituras e as atividades – pois o material didático, em si, não dá conta.

Nesse sentido, o interesse do professor/tutor pela aprendizagem dos alunos pode se evidenciar, também, pelo incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico, que pode ser possibilitado por meio de atividades como, por exemplo, os fóruns. Assim, quando o material didático traz questões a serem discutidas nesse ambiente, é a forma como o professor/tutor conduz a discussão que possibilitará aos alunos diferentes olhares para uma questão posta.

É verdade que muitos desses professores/tutores podem não atuar adotando esse enfoque em que se privilegia o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Essa situação pode ser decorrente da falta de qualificação ou mesmo de uma precária qualificação para atuar na função que exerce e, pode, por sua vez, ser considerado o reflexo da falta de institucionalização da EaD. Nesse caso, o professor/tutor é o mais prejudicado, visto que, muitas vezes, o sistema não tem as expectativas devidas sobre esse profissional, sua carga horária é pequena, seu salário é baixo e sua convocação se dá em um nível de qualificação abaixo do necessário. Esse é quase sempre produto do velho preconceito contra o professor.

O professor/tutor também pode, ao final do curso, orientar os professores/cursistas a refletir sobre o material didático, vendo se foi suficiente para compreenderem as temáticas abordadas e se possibilitou aplicar, em sua vida prática, conhecimentos adquiridos no curso. Como vemos, esse profissional não atua na produção do material didático, não colabora nem mesmo com sua atualização, mas na essência é quem “dá vida” ao material junto aos professores/cursistas por meio de relações dialógicas. Na EaD, essas relações são estabelecidas mais intensamente entre esses dois sujeitos, desencadeadas por intermédio do material didático do curso e possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Enfatizamos, ainda, que o diálogo pode ser constituído a partir dos conceitos contidos no material didático, uma vez que a forma como o material está organizado vai demandar a existência do diálogo entre os sujeitos. Por isso, concordamos com Peters (2006, p. 82) quando faz o seguinte comentário: “Quando se leva o ensino a sério e não se

o entende simplesmente como distribuição de leitura de materiais de estudo, deve-se oferecer oportunidade suficiente para o diálogo”. Nessa perspectiva, o diálogo é desencadeado a partir do material didático, por meio de questionamentos, de exemplos, de ilustrações, entre outros, porém sua concretização se dá entre professores/cursistas e professor/tutor.

Quanto ao professor/cursista da EaD (no caso, os alunos dos cursos de formação de professores), ao se produzir o material didático, um requisito fundamental a ser considerado é ter informações sobre o seu perfil. Tais informações são necessárias, pois a partir delas, o professor/autor tem como direcionar o planejamento da produção do material, podendo levar em consideração o contexto de vida desses sujeitos, suas experiências de vida, suas expectativas para o curso, visto que alguns dados a respeito do perfil abrem possibilidades ao professor/autor para delinear estratégias de ensino que possam favorecer a aprendizagem dos alunos.

Em um curso de formação continuada de professores em exercício, por exemplo, dois dados importantes são antecipadamente identificados: os participantes do curso são pessoas adultas e profissionais que atuam como docentes. Essas duas características já fornecem ao professor/autor informações como: enquanto adulto, possui muitas experiências de vida e apresenta expectativas de vida e motivações que refletem a maturidade do ser adulto. Tais informações podem ser contempladas no material. Já o fato de ser professor em exercício deve fazer com que o professor/autor produza um material que possibilite ao aluno favorecer o estabelecimento da relação teoria-prática, tão necessária à formação continuada de professores.

É comum as instituições utilizarem questionários para identificar o perfil dos participantes de seus cursos no ato da inscrição. Entretanto, muitas vezes, os dados não são acessíveis ao professor/autor da EaD porque o tempo da produção do material didático é diferente do tempo para a inscrição. Essa situação muda se o material é destinado a disciplinas/módulos de cursos que se encontram em andamento. Desse modo, as instituições definem um perfil padrão a ser considerado para um determinado curso e, por isso, só serão contemplados os inscritos que atenderem o perfil estabelecido. Para esse tipo de perfil, serão contempladas, no material, apenas características gerais, elementares dos professores/cursistas.

Preti (2010), por sua vez, comenta que outra forma de coletar informações é ter por base os alunos de cursos presenciais, quando o curso está sendo ofertado pela primeira vez. No entanto, reconhecemos que o uso dessa estratégia só contempla, também, características mais gerais dos alunos, que são insuficientes para traçar o seu perfil real.

A esse respeito, Peters (2006) faz alguns questionamentos sobre o perfil do aluno da EaD como, por exemplo, se deveria oferecer o mesmo ensino que é oferecido no modo presencial ou se deveria levar em conta o perfil do adulto, inclusive sua motivação – que é diferente para estudar – e mesmo sua carga de atividades, podendo ser duplicada ou triplicada.

Esse autor afirma ainda que um ensino adequado à EaD, além de incentivar a motivação do aluno, precisa dar-lhe orientação no estudo a distância (visto que ele se encontra sozinho), estimulá-lo “para a comunicação formal e informal e para a cooperação com colegas, e com a ajuda de um sistema de assistência que trabalha diferenciadamente, eles devem ser percebidos, orientados individualmente e tomados a sério” (PETERS, 2006, p. 41).

Porém, não é possível desenvolver esse trabalho exclusivamente a distância, mas em centros de estudo em que os alunos possam receber as orientações presencialmente. E não apenas isso precisa ser levado em conta no processo ensino-aprendizagem na EaD, mas até as condições sociais do meio em que vive o aluno, a atividade profissional que desenvolve e as condições em que a EaD é oferecida.

Embora tenhamos ressaltado a relevância do conhecimento do perfil do aluno na produção de material didático produzido para a EaD, reconhecemos que esse é um ponto crítico dessa modalidade de ensino, uma vez que é comum vermos alunos insatisfeitos com o material do curso que frequenta, discordando da forma como o conteúdo é abordado – de difícil compreensão – e das atividades propostas, justificando que não condizem com suas expectativas e interesses. No entanto, as universidades não consideram a identificação do perfil como item obrigatório para a produção do material didático, porque essa identificação não é possível pela quantidade de alunos, dispersão, cultura, meios de acesso e custo da produção do material.

2.3 UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO COM ÊNFASE NA APRENDIZAGEM

No processo educacional, quando falamos em aprendizagem, a expectativa é a de que o aluno consiga compreender os conceitos abordados e passe de um determinado nível cognitivo para outro. Assim, uma das principais preocupações dos professores diz respeito a conhecer como os alunos aprendem e, para isso, informações sobre o perfil desses sujeitos são relevantes nesse processo.

A aprendizagem, por sua vez, implica na colocação do aprendido (conceito, comportamento, informação) na rede que se forma com o já sabido e com o que se pretende saber; implica em motivação (afetividade, emoção) com o novo e com o processo de aquisição do novo; implica em passar a ver o “mundo” sob nova contextualização. Aprendizagem e ensino estão interligados. Para tanto, se queremos que os alunos aprendam, é preciso criarmos as condições para que isso aconteça.

Na EaD, essa responsabilidade é atribuída ao professor/autor, já que é quem elabora o material didático. Quando nos referimos ao material didático de cursos a distância, seu propósito é o ensino, porém a preocupação com sua qualidade intenciona favorecer a aprendizagem. Essa preocupação é legítima porque docentes e alunos encontram-se em espaços e tempos diferentes e se o material não for produzido de forma que compense a falta de uma relação face a face (professor e alunos), a partir das vivências dos alunos, contemplando situações-problemas que se reportem, de alguma forma, à história de vida dos seus alunos, entre outras, os participantes do curso poderão não atingir os objetivos esperados.

Além disso, a aprendizagem pode ser vista como uma possibilidade de descoberta de algo; como um encontro entre conceitos já internalizados e os novos conceitos; e como um processo que envolve uma busca constante, permeada por inquietações, novas indagações com a intenção de se obter um resultado positivo, gerando mudanças no sujeito. Sendo assim, é imprescindível oferecer aos alunos estratégias para que a aprendizagem aconteça.

Na EaD, essas estratégias de aprendizagem estarão explícitas no material didático, mas serão dinamizadas pelo professor/tutor. Dessa forma, atividades diversificadas que levem os alunos a, por exemplo, analisarem, confrontarem, proporem soluções para problemas, entre outras, são orientadas para a construção do conhecimento. Portanto, a realização de atividades em que os alunos possam ter iniciativa, autonomia para tomarem decisão, habilidade para buscar o consenso (quando a momento exigir), sempre interagindo uns com os outros, são caminhos que favorecem a aprendizagem.

Entretanto, a aprendizagem em cursos a distância pode ser dificultada, dependendo da forma como o material didático for produzido: se provoca ou não a aprendizagem. Muitas vezes, o que é proposto aos alunos contrapõe-se aos seus motivos para aprender. Sendo assim, a forma como as atividades de aprendizagem são pensadas em um determinado curso, considerando os temas abordados e o público-alvo, contribuirá ou não para a aprendizagem.

Por isso, é relevante pensar na organização do material didático da EaD tendo com foco a aprendizagem. Mas afinal, como pensar a elaboração desse material didático de modo que possa provocar a aprendizagem? Na perspectiva de Freire (2001), o aluno aprende

significativamente quando o professor parte da problematização de situações reais do seu cotidiano para poder compreendê-lo de forma mais crítica.

A aprendizagem é, portanto, “um ato de conhecimento” da realidade vivida. No entanto, esse conhecimento não é imposto; é resultado de um processo de compreensão, reflexão e crítica dessa realidade. A ênfase na contextualização do saber sempre foi uma preocupação para Freire, partindo da premissa que o sujeito aprende quando questiona, analisa, compara, confronta, propõe, buscando compreender a realidade para nela intervir. Nessa perspectiva freiriana, Rumpf e Berber (1998, p. 77) destacam que

A própria designação de “educação problematizadora” como correlata da educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Essa análise envolve o exercício de abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos.

Para esses autores, o papel do professor nesse contexto seria o de um problematizador, mas, primeiramente, ele precisa dominar o conteúdo para poder propor atividades desafiadoras que levem o aluno a compreender criticamente o mundo em que vive, a provocar a aprendizagem. Compreendemos que, da mesma forma, se o professor for fazer uso das TIC nas atividades pedagógicas, por exemplo, ele precisa ter familiarização com as diversas possibilidades de uso pedagógico dessas tecnologias, entender quais estratégias pode utilizar, de acordo com o perfil dos seus alunos e das condições que lhes são oferecidas, mas também ir além do que está posto.

Sendo assim, a atuação do professor junto aos alunos dá-se por meio da problematização dos conteúdos pelos quais os mediatiza, mas nunca pela transmissão de saber ao aluno, como se fosse algo pronto, acabado. Quando o professor limita-se, apenas, a fazer uma exposição do conteúdo – sem levar os alunos ao desafio da reflexão (em torno do conteúdo), além de não contribuir para a criticidade do aluno –, fica naquilo que Freire chama de “periferia do problema”.

Para Mühl (2010, p. 329), Freire mostra que quando o sujeito em processo de aprendizagem encontra-se diante do objeto de conhecimento, sua postura “[...] deve ser sempre de questionamento, de dúvida, de não aceitação passiva do saber que existe sobre o objeto. No entender de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe”. Sendo assim, a postura passiva que sempre foi incentivada (e exigida) por um enfoque tradicional do ensino não atende o proposto por

Freire. Essa perspectiva problematizadora do conhecimento, sendo contemplada (e explorada) no material didático de cursos a distância, dá outra conotação a tais cursos.

Dessa forma, a partir da problematização dos conteúdos, os alunos são desafiados a pensar, estimulados a buscar respostas para situações propostas, a se permitir não aceitar o saber que lhes são apresentados como definitivos. Essa visão freiriana coloca o sujeito numa perspectiva de busca, de exercitar o olhar crítico, pois é por meio dele que novas possibilidades de compreensão do conhecimento surgem. Nessa perspectiva, outras alternativas (visões) abrirão caminhos para novas aprendizagens.

Freire (2010a) chama também a atenção para a seleção do conteúdo programático, para que não seja feita de forma isolada, simplesmente pelo professor, pois se configura como uma ação educativa realizada de forma vertical. Essa decisão procede, porque se a intenção é problematizar situações reais vividas pelos alunos, nem sempre as situações concretas do professor são as mesmas dos alunos. Assim, a partir do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode fazer a seleção do conteúdo programático.

Compreendemos que para os alunos entenderem o contexto em que vivem, seja ele local seja global, a partir do conteúdo programático, é preciso que o professor crie as condições com base em atividades variadas, as quais contemplem situações que levem os alunos a agir criticamente ao mesmo tempo que apresentem respostas criativas. Nessa perspectiva, o aluno é colocado em uma situação de superação de uma atitude de acomodação, passando a uma postura crítica diante do conteúdo proposto. Na EaD, essas condições são criadas pelo professor/autor ao produzir o material didático.

Pelas discussões feitas aqui, percebemos que abrir caminhos para os alunos aprenderem exige que o professor desperte o senso crítico deles. É por meio da ação-reflexão-ação que os alunos podem compreender o meio em que vivem, e, conseqüentemente, promover mudanças nesse meio. Assim, a forma de superar uma atitude de simples acomodação e integrar-se ocorre por meio de uma constante atitude crítica (FREIRE, 2009). Por conseguinte, levar os professores/cursistas da EaD a se posicionarem diante das discussões suscitadas a partir dos conteúdos explorados não é uma tarefa simples para o professor/autor.

Assim, para o aluno compreender quem ele realmente é e seu papel na sociedade é necessário que a prática pedagógica que ainda se reflete na transmissão do conhecimento seja superada e uma prática transformadora ganhe relevância. Nessa perspectiva, os alunos são desafiados a confrontar, a analisar, a investigar, a se posicionar com argumentos coerentes a partir de situações apresentadas, a relacionar os conhecimentos teóricos com os práticos, a

trilhar um caminho cujo percurso seja permeado pela tríade criticidade, curiosidade e criatividade.

Para que ocorra a aprendizagem, Freire (2001; 2010a) também destaca que é necessário haver diálogo permanente entre professor e alunos e entre alunos x alunos a partir do conteúdo programático. É na troca, no entendimento entre os pares, na busca conjunta do conhecimento que pode ocorrer a aprendizagem. E não há outra forma mais viável de fazer isso que não seja fundamentada na dialogicidade. Nessa perspectiva, construímos novos saberes pelo diálogo, pois possibilita a interação entre os pares e a construção conjunta do conhecimento sob perspectivas diferentes a respeito de um tema, porém conduzida para a compreensão da situação posta.

A aprendizagem é possibilitada por meio do diálogo, pelo compartilhamento de saberes, pela troca de experiências, pela ajuda mútua, pela compreensão do sujeito como um ser inacabado. Nesse sentido, Freire (2010b, p. 95) afirma que “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. Nesse sentido, para que os alunos aprendam, a educação a lhes ser proposta tem no diálogo/dialogicidade um dos pressupostos principais de um projeto pedagógico crítico. Vale salientar que o diálogo entre educandos e educadores não começa em seu primeiro encontro, em uma situação pedagógica, mas logo na definição do conteúdo programático, ou seja, a partir da seleção dos aspectos pelos quais vai se estabelecer o diálogo entre eles.

Esse autor afirma ainda que o diálogo é uma exigência da própria vida, que conduz os interlocutores a refletir e agir, e, conseqüentemente, leva-os a transformar algo no mundo. Visto dessa forma, é inaceitável que um sujeito deposite suas ideias na cabeça do outro. Portanto, “esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’” (FREIRE, 2001, p. 43). Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá pelo diálogo.

Sendo assim, compreendemos que o diálogo é uma relação entre sujeitos. Dessa forma, essa relação dialógica não existe entre desiguais, em que um impõe e o outro acata. É verdade que os sujeitos envolvidos podem apresentar níveis de conhecimento diferentes e formas diferentes de apreensão do conhecimento, porém o diálogo permite que aqueles que dispõem de mais saberes coloquem-se em condição de igualdade com aqueles de menos saberes para, juntos, construírem novos saberes.

O respeito ao outro, de que tanto Freire fala, não exige o professor de apresentar estratégias que levem os alunos a desconstruir a visão ingênua que têm a respeito de

determinados temas/conceitos abordados no conteúdo programático, aliado a situações cotidianas de vida, porque é necessário. O diálogo permite que os alunos possam superar as concepções ingênuas que estão internalizadas ou até mesmo construídas, adquirindo uma perspectiva reflexiva, movidos por interpretações diversas que os temas estudados mobilizam.

Desse modo, o diálogo reflete o encontro de pessoas que, unidas, compreendem a si mesmas e ao mundo, por isso poderão transformar o mundo. Porém, Freire alerta que o diálogo só é possível quando há amor, solidariedade, humildade, fé, confiança entre os sujeitos (do diálogo). Por esse viés, ele afirma que só há verdadeira educação se houver comunicação; e só há comunicação se houver diálogo.

Nesse sentido, dizemos que a aprendizagem tem sempre um motivo – uma necessidade, uma curiosidade, um desafio, uma busca, um prazer – e a satisfação é sempre um reforçador. Cognição e emoção estão quase sempre juntas. A aprendizagem acontece de diferentes formas: pela simples repetição ou memorização; pela analogia; pela reflexão-observação-reflexão; pela experiência afetiva intensa, pelo planejamento ensaio e erro, pelo *insight*. Em todos os casos, o diálogo é imprescindível para a transformação do saber em linguagem e em conhecimento.

Por sua vez, as discussões suscitadas a partir das ideias de Freire conduz-nos à produção do material didático da EaD, entendendo que, para a sua coerência e pertinência, deve ser permeado pela flexibilidade, reflexão crítica, ênfase no contexto, curiosidade, criatividade, respeito ao outro, postura ativa do sujeito, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para que o professor possa propor novos temas/conceitos, novos desafios. Tudo isso pode levar o aluno a aprendizagem.

Já na perspectiva de Dewey (2011), a aprendizagem precisa ser integrada à vida, já que o sujeito aprende a partir de experiências reais – consequentemente aplica-a em seu cotidiano. Nesse sentido, a experiência configura-se como essencial para a aprendizagem que se dá somente de forma contextualizada; pois se não considerar o contexto não há aprendizagem. É com base em tudo aquilo que vivencia que o aluno aprende.

Dewey (2011, p. 28) comenta ainda que é responsabilidade do professor possibilitar situações no sentido de que as experiências, “[...] embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e [...] se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras”. Assim, quando um sujeito vai de uma experiência para outra, seu ambiente altera-se (expandindo-se ou se contraindo). Isso vai depender do tipo de experiência: se é educativa ou deseducativa – aquelas que inviabilizam o amadurecimento para experiências futuras. Na

essência, o que o sujeito “[...] aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior” (DEWEY, 2011, p. 45).

Sob essa ótica, a “experiência” defendida por Dewey é sempre reflexiva. Por isso, é necessário que os professores deem importância à capacidade de pensar dos alunos, pois o “[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1959, p. 159). Dessa forma, o pensamento reflexivo participaria de toda experiência educativa e é fundamentado nele que podemos perceber relações e continuidades que antes não percebíamos, pois “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37). Os professores deveriam, portanto, partir sempre de situações-problemas do seu cotidiano, pois para encontrarem as soluções, os alunos têm de pensar, raciocinar criticamente.

Para Dewey, o papel dos professores seria de incentivadores da curiosidade e da atividade do aluno para que este possa encontrar as respostas aos problemas por seus próprios meios. Esse teórico (DEWEY, 1959, p. 317) propõe o seguinte:

O evidente ponto de partida pedagógico para a instrução científica não é ensinar coisas rotuladas como ciência, e sim utilizar as ocupações e recursos familiares para orientarem a observação e a experimentação, até os discípulos chegarem ao conhecimento de alguns princípios fundamentais, apreendendo-os nos trabalhos práticos que lhes são familiares.

Sendo assim, é preciso que os professores ofereçam condições para que o aluno possa elaborar seus próprios conceitos e, a partir daí, levá-lo a confrontar com os conhecimentos sistematizados. Dewey postula que se o aluno não perceber nenhuma relação entre os conteúdos ensinados e sua vida presente, “não pode ter motivo para se esforçar; [...] não pode ter desejo ou intenção de aprender [...]; não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a a sua própria vida” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 60). A aprendizagem só pode ser significativa se o aluno aplicar o que aprendeu na vida.

Westbrook e Teixeira (2010, p. 49) ainda destacam que para Dewey, “o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor”. De acordo com os pressupostos de Dewey, além de a aprendizagem ser integrada à vida – adquirida em uma experiência real de vida, em que o que for aprendido tenha o mesmo

lugar e função que tem a vida – só se aprende o que se pratica. Mas não basta só praticar (é preciso, também refletir a respeito), aprende-se também por associação. E, nesse caso, não se aprende nunca uma coisa só, mas várias ao mesmo tempo. A vida, a experiência e a aprendizagem são inseparáveis, pois se dão de forma simultânea.

Ramalho (2011) destaca que, para Dewey, os alunos aprendem mais facilmente quando realizam tarefas (práticas) que estejam relacionadas com os conteúdos que estão sendo ensinados. É preciso levar em conta o interesse do aluno quanto ao que ele quer aprender. Sendo assim, seria necessário estreitar os laços entre teoria e prática – reflexão e ação precisam estar sempre juntas. Outro aspecto destacado diz respeito a um conceito inter-relacionado com o de aprendizagem: a cooperação. Nesse sentido, o aprendizado é resultado de discussões coletivas e a escola tem de possibilitar situações em que os alunos possam vivenciar a cooperação.

Dewey influenciou a educação brasileira, principalmente em 1932 com a Escola Nova² – movimento na educação que defendia a renovação das ideias e práticas pedagógicas. Segundo Souza e Martineli (2009, p. 4), “a Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que por sua vez era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade”. No Brasil, o principal responsável por difundir o pensamento de Dewey foi Anísio Teixeira – que foi aluno de Dewey – mas também Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Francisco Campos. (SOUZA; MARTINELI, 2009).

Com base no pensamento de Dewey apresentado acima, consideramos que uma proposta de produção de material didático para os cursos de formação de professores a distância deva ser instigadora, que leve os professores/cursistas à curiosidade, à inquietação, à busca por respostas que os desafiem a partir de situações-problemas reais e, principalmente, que suas experiências sejam valorizadas, pois disso resulta a aprendizagem.

Compreendemos que tanto Freire quanto Dewey defendem que para os alunos aprenderem, os conteúdos e atividades propostos partam do contexto dos alunos e uma das estratégias são as situações-problemas que contemplem aspectos reais da vida deles. Esses teóricos propõem uma perspectiva de aprendizagem que realce a criticidade e a curiosidade e defendem que a teoria e a prática andem sempre juntas. Cada um a seu modo valoriza o trabalho coletivo, pois é na cooperação uns com os outros que os alunos aprendem (principalmente em Freire, para quem o aprendizado dá-se pelo diálogo).

² Movimento de renovação do ensino que teve grande destaque na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

Não podemos deixar de acrescentar aqui os estudos de Vygotsky (2000), ao abordar a aprendizagem como um fenômeno social, que resulta da interação do sujeito e o objeto social com outros sujeitos. Assim, os seres humanos são primeiramente sociais e, somente depois, é que se individualizam. Dessa forma, a interação ocorre, de início, nas relações interpessoais e, em seguida, passa a intrapessoais. A construção individual do sujeito resulta de suas relações com outros sujeitos.

Podemos dizer ainda que a aprendizagem completa-se quando o aluno internaliza os conceitos, por exemplo. Para o desenvolvimento cognitivo, é necessário que os indivíduos interajam uns com os outros, troquem informações e compartilhem experiências. Assim, a interação social fornece subsídios para que o sujeito desenvolva-se psicologicamente. Por exemplo, percebemos que os alunos melhoram a aprendizagem quando interagem com os professores e os outros alunos. A aprendizagem acontece, portanto, mediante a interação social, pelas trocas entre os envolvidos, pela participação e pela cooperação.

Acrescentamos, ainda, que a aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) dá-se pela interação entre os conhecimentos relevantes (subsunçores) que já existem na estrutura cognitiva do aprendiz (conhecimentos prévios) e os novos conhecimentos com os quais ele tem contato, que são os conceitos, ideias, fórmulas, entre outros. Esses novos conhecimentos passam a fazer sentido para o aprendiz, quando, por exemplo, ele consegue compreender e explicar um novo conceito ou quando resolve um novo problema que lhe é apresentado.

Moreira e Masini (2001) defendem que para haver aprendizagem significativa é preciso que o indivíduo esteja predisposto a aprender e os materiais educativos sejam significativos. Eles comentam que, para Ausubel, a ideia central da aprendizagem significativa é que, de todos os fatores que exercem influência na aprendizagem, os mais importantes são os conhecimentos prévios do aluno. Além disso, é fundamental considerar, entre outros elementos, o currículo, o ensino e o meio social em que o aprendiz está inserido. Assim, para compreender os significados dos conceitos abordados nos materiais didáticos, o aprendiz utiliza-se dos significados que já estão internalizados.

Por fim, enfatizamos que ao levantar uma discussão em torno da aprendizagem, tendo como ponto de partida o instrumento de ensino – ou seja, o material didático –, queremos deixar evidente a complexidade que é a produção do material didático, especialmente porque exige dar conta do ensino, visto que todas as estratégias pensadas (e utilizadas) têm um fim único: a aprendizagem. Nesse sentido, a compreensão de como se dá a aprendizagem, a partir das abordagens acima, contribui para que o material seja pensado de

forma que leve o aluno à reflexão, à análise, à crítica, a se posicionar, a propor, entre outros, com o objetivo de que os alunos construam conhecimentos.

Assim, quando nos referimos especificamente ao material didático de um curso cujo enfoque é o uso pedagógico das mídias, compreendemos que a abordagem deve partir do contexto de vida dos alunos, considerando suas experiências, seus conhecimentos prévios em relação ao tema, priorizando levá-los a questionar, mas também a entender o conteúdo, para ter outro olhar ao fazer uso das mídias em seu cotidiano.

2.4 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR

Vista como uma possibilidade de aprimoramento da prática docente, a formação de professores tem sido motivo de diversas críticas porque muitos cursos desconsideram o princípio norteador dessa formação, que é a relação teoria-prática, detendo-se apenas nos aspectos teóricos, e ainda sem enfatizar o contexto.

Nessa perspectiva, tornam-se necessários momentos em que os professores possam refletir sobre suas próprias ações, bem como os de planejamento de novas ações e sua execução, uma vez que esses se constituem como eixos de sustentação da formação de professores no intuito de imprimir mudanças no processo ensino-aprendizagem. Reconhecemos que mesmo sendo imprescindível à formação de professores, a relação teoria-prática ainda é uma questão preocupante nesses cursos.

Quando a formação de professores se dá na modalidade a distância, é com base no material didático produzido para cursos dessa natureza que evidenciamos como a relação teoria-prática apresenta-se ou de que forma é contemplada e que dê conta de contribuir (ou não) com a formação docente. Além disso, os mesmos problemas vistos nos cursos presenciais são identificados nos cursos a distância, porque o problema não está na forma de oferta dos cursos, mas na forma como são concebidos.

Com a intenção de compreender como se dão as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores, recorreremos, inicialmente, aos estudos de Candau (2002), a qual afirma que existem muitas maneiras de se conceber a relação entre a teoria e a prática e que podem ser agrupadas em duas: uma visão dicotômica e uma visão de unidade. Na primeira, o foco é a separação entre a teoria e a prática, visto que essas duas dimensões manifestam-se de forma separadas e opostas (visão dissociativa) ou separadas, mas

não opostas (visão associativa). Já a visão de unidade “[...] está centrada na vinculação, na união entre a teoria e prática. [...]. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma em relação com a outra” (CANDAU, 2002, p. 62).

Segundo a referida autora, a teoria não é mais relevante que a prática, não dá o direcionamento da prática, tornando-a dependente de suas ideias defendidas, nem se dilui na prática, de forma a anular-se. A prática, por sua vez, não é uma aplicação da teoria, pura e simplesmente. Dessa forma, vemos que as duas são inseparáveis, pois uma complementa a outra. As duas estão sustentadas por premissas, como: a teoria se “alimenta” da prática – seu objeto de conhecimento; a teoria tem como finalidade a prática; a unidade entre a teoria e a prática pressupõe que a prática transforma a realidade em que o conhecimento desta é dado pela teoria; “[...] a prática se afirma tanto pela atividade subjetiva, desenvolvida pela consciência, como processo objetivo, material, comprovado pelos sujeitos” (CANDAU, 2002, p. 64-65).

Candau ainda comenta que nos cursos de formação de professores ocorrem muitas tendências em relação à teoria e à prática. Uma dessas tendências é a visão dissociativa, que prioriza a formação teórica sem preocupação com a intervenção na prática pedagógica, porque se isso ocorrer causa a impressão de que não houve rigor, de que não é científico e, dessa forma, não contribui para a formação do professor. Como vemos, a teoria representa verdades absolutas. A ênfase, por vezes, também é dada a uma formação voltada para a prática, que não depende da teoria, pois tem sua própria lógica. Na primeira situação, a teoria é esvaziada da prática; na segunda, ocorre o contrário.

Outra tendência da relação entre a teoria e a prática na formação de professores é a visão positivo-tecnológica, que reduz a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias ou limita a prática à ilustração da teoria. Visa apenas o produto final – a garantia da eficiência da ação – observável e mensurável. A ênfase, nesse caso, está no aspecto técnico-científico e não no filosófico-ideológico.

Uma terceira tendência é a visão de unidade da teoria e da prática na formação de professores vista como “[...] núcleo articulador da formação do educador” (CANDAU, 2002, p. 67), pois são exploradas de forma simultânea, sua aplicação é mútua. Nessa perspectiva, a teoria deixa de ser um aglomerado de conhecimentos sistematizados, sendo elaborada a partir da realidade pedagógica. Já a prática é concebida com ponto de partida e de chegada da prática pedagógica.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores pressupõe contemplar a unidade teoria-prática para que a prática pedagógica possa ser redimensionada. Assim, a discussão em torno da formação continuada de professores leva-nos a refletir, primeiramente, a respeito da forma como vem se dando o planejamento desta, se a ênfase é dada somente aos aspectos teóricos ou apenas aos aspectos práticos ou, ainda, se vem sendo feita uma articulação entre a teoria e a prática docente.

Muitas vezes, temos percebido que a ênfase é dada por uma ótica teórica em detrimento de uma ótica prática, mostrando que as duas estão em patamares diferentes, por isso só uma delas prevalece. Compreendemos que um caminho a ser trilhado no sentido de estabelecer essa relação teoria-prática é ter em vista que a prática pedagógica necessita de constante aprimoramento, considerando o contexto do fazer pedagógico, mas, principalmente os sujeitos da aprendizagem. Na formação de professores a distância, é no material didático que as condições possibilitadas pelas leituras feitas dos textos propostos, bem como as atividades relacionadas podem evidenciar a articulação entre a teoria e a prática.

Em consonância com Candau, Rays (2003) destaca que na relação teoria-prática, uma complementa a outra, ou seja, não é uma relação de justaposição, mas de reciprocidade. Ele considera que é preciso pensar a relação teoria-prática e exercê-la pelo viés pedagógico e pelo político, não perdendo de vista o projeto pedagógico e o projeto de sociedade. Nessa linha, é necessário o professor intervir “[...] no processo de formação que ocorre erroneamente por meio da escolarização [...]” (RAYS, 2003, p. 39). Ao fazer isso, o professor deixa evidente que seu trabalho não acontece de forma arbitrária, mas está sempre em construção e mediado pela teoria e a prática.

A esse respeito, Rays (2003, p. 40) defende que “A conjugação teoria-prática, como princípio pedagógico, não pode, em hipótese alguma, ter um valor em si mesma, em razão de ser uma unidade inseparável dos elementos científicos e culturais que dão consistência ao currículo escolar”. Podemos dizer que essa correlação entre teoria e prática é uma ação intencional. Por conseguinte, a unidade entre a teoria e a prática requer uma prática pedagógica que vislumbre a garantia de atividades cognoscitivas e atividades práticas – componentes de uma ação única – de modo que se possa compreender o conhecimento científico e a realidade objetiva. A relação teoria-prática é a essência da prática pedagógica, por isso se constitui como um elemento definidor da formação docente.

Portanto, reiteramos que é mediante a reflexão sobre a prática docente que teorizamos sobre ela mesma, buscando compreendê-la para transformá-la. Essa transformação não ocorre de forma imposta, mas por meio da reflexão e da ação que são próprias da prática

docente. Não podemos preterir a teoria em detrimento da prática e vice-versa, pois essa unidade leva à concreta apreensão do conhecimento e à compreensão da prática.

Por sua vez, Perrenoud (2002) argumenta que para a profissão do professor tornar-se plena e integral, tanto a formação inicial quanto a continuada, implica o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Assim, ter uma postura reflexiva sobre sua prática docente não é algo tão fácil de se adotar, mesmo o professor participando de formação continuada, pois muitas dessas formações não o conduzem a refletir sobre sua prática – que não se constitui uma atividade simples.

O autor faz ainda uma crítica à formação continuada dos professores, enfatizando que esse tipo de formação “[...] poderia se orientar claramente para uma prática reflexiva em vez de limitar-se a ser uma atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos (PERRENOUD, 2002, p. 45). É, portanto, fundamentada em atividades de intervenção e atividades de reflexão direcionadas à prática docente que a formação de professores adquire uma nova dinâmica.

Na formação de professores, a reflexão sobre a prática pode ocorrer espontaneamente, porém para uma reflexão sistematizada, torna-se fundamental que haja um direcionamento, pois contribui para que os professores tomem consciência das situações que exigem ser pensadas para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os cursos de formação continuada de professores, por exemplo, são bons “espaços” para a reflexão orientada sobre a prática. Quando essa formação aborda uma temática que dá abertura à participação de qualquer professor, de diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas – como é o caso do curso Mídias na Educação –, consideramos que a reflexão sobre a prática, durante realização do curso, seja orientada.

Na perspectiva de Freire (2010a), a transformação do mundo se dá na prática e isso só é possível quando os homens refletem e agem sobre o mundo. Da mesma forma ocorre com a prática docente: os professores só podem fazer mudanças em sua prática quando refletem e agem sobre ela. Esse teórico sempre defendeu que os homens têm de ser conscientes de sua realidade para se tornarem livres. É o exercício da reflexão e da ação sobre a realidade vivida que permite sua transformação. Por isso, a educação não pode ser mecânica, compartimentada, mas aquela que busca problematizar a prática pedagógica, que leva os sujeitos à reflexão e à ação, permeadas pelo diálogo.

Nas suas discussões, Freire questiona a necessidade de se estabelecer relação entre os saberes curriculares com os quais os alunos têm contato na escola e suas vivências cotidianas. Freire (2010a, p. 33) defende que “transformar a experiência educativa em puro treinamento

técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Dessa forma, fica evidente que na prática da formação docente o professor em processo de formação precisa assumir que o pensar certo deve ser construído por ele juntamente com seu professor formador – no caso aqui, o professor/tutor.

Esse autor defende também que o principal momento da formação continuada de professores “é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2010a, p. 39). Assim, quanto mais o sujeito tem consciência de si e enxerga os motivos pelos quais isso ocorre, torna-se cada vez mais capaz de mudar-se. Por isso, uma formação continuada de professores não se restringe a discussões teóricas, pois a teoria só tem real sentido quando se materializa em ações práticas. Fora da prática, o discurso do professor (onde as teorias estão subjacentes) perde sua eficácia.

Nessa ótica, Freire (2010a) propõe que os professores têm de assumir juntamente com seus alunos a condição de sujeitos da produção do saber e destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010a, p. 47). A docência e a discência, apesar de conotações diferentes, não podem ser reduzidas à condição de objeto um do outro. Sendo assim, uma prática pedagógica que favoreça a construção do conhecimento dos alunos tem como parâmetro o estabelecimento da relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática.

Consideramos que uma prática pedagógica que traz esse delineamento deixa transparecer algo fundamental no processo de aprendizagem, que é o respeito à autonomia dos educandos. Nesse sentido, Freire convida-nos a pensar sobre a formação do professor, enfatizando a reflexão na e sobre a prática docente. Ressaltamos que em qualquer curso de formação de professores, o objetivo visa sempre a um melhor desempenho em sua ação docente, o que indica caminhos específicos na reflexão e na prática.

Para que o professor sinta-se mais seguro no seu desempenho, é necessário conhecer as diversas dimensões que constituem a essência da prática educativa e, a partir desse conhecimento, ele pode transformar sua prática (FREIRE, 2010a). Sendo assim, um dos pressupostos das atividades propostas nos cursos de formação continuada de professores é que tenham como foco a sala de aula com seus sujeitos ali presentes, com suas histórias, expectativas (ou não) de aprendizagem, suas potencialidades e limitações. Esse é um ponto essencial a ser considerado pelo professor/autor ao produzir materiais para os cursos mencionados.

As discussões realizadas neste capítulo remetem-nos aos professores participantes do curso Mídias na Educação que trazem expectativas no sentido de adquirir conhecimentos a respeito das linguagens midiáticas para poder utilizá-las na prática pedagógica. Assim, a atenção dada à elaboração do material didático deste curso pressupõe atender as especificidades dessa formação que, por sua vez, exige atividades de intervenção e de reflexão. A inserção das mídias à prática docente também exige que os professores vivenciem situações em que as mídias possam ser integradas, e que se dá por meio da ação e da reflexão.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A vivência como educadores leva-nos a conviver constantemente com dúvidas, inquietações, angústias, mas também nos motivam a querer compreender por que determinadas situações ocorrem, a tentar encontrar soluções para problemas ocasionados no exercício da docência, a buscar novos caminhos para construir novos conhecimentos. Nesse contexto, pode surgir a atividade de pesquisa. Ao discutir a pesquisa em educação, Penteado (2010, p. 30) comenta:

Toda pesquisa é um fazer, uma prática que busca um outro saber. Um saber prático (de como fazer a pesquisa) que permite refinar cada vez mais a produção teórica do conhecimento científico, que é a sua meta maior. Um saber teórico capaz de influenciar fenômenos concretos através da possibilidade de alteração (seja pelo refinamento, seja pela renovação, seja pela substituição) de práticas anteriormente estabelecidas.

Concordamos com as colocações da autora quanto à pesquisa e é com esse intento, seguindo esse delineamento, que nos propusemos a desenvolver uma pesquisa em educação, mais direcionada para a EaD, na qual temos concentrados nossas atividades pedagógicas nos últimos anos.

A busca pela qualidade da formação docente é um grande desafio para as instituições de ensino responsáveis por essa ação. O desenvolvimento de pesquisas que abordem questões ligadas a esse tema intenciona contribuir para melhores práticas dessa formação. Pensando nisso, optamos por pesquisar os materiais didáticos que são produzidos para os cursos de formação de professores a distância. Neste capítulo, nosso objetivo é o de apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

Inicialmente, procuramos fazer um levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, que são os professores/cursistas e, para isso, utilizamo-nos de um questionário. Em seguida, buscamos analisar os seis módulos do curso Mídias na Educação para depois elaborar uma proposta de intervenção para o curso, especificamente uma proposta de complementação das atividades cujo propósito seria o de intervir no processo de aprendizagem dos alunos com a participação dos agentes envolvidos nesse processo. Por fim, para verificarmos o resultado da aplicação dessa proposta, buscamos analisar os fóruns em que os professores discutem as atividades que desenvolveram com os alunos – a partir dos

estudos que realizaram no curso – além dos diários de bordo em que os professores refletem sobre a prática pedagógica.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Buscamos traçar o perfil dos professores/cursistas e, para isso, aplicamos um questionário com 65 deles, os quais compareceram ao encontro presencial de abertura do curso, das duas turmas nas quais a pesquisa foi desenvolvida. A partir desse questionário, identificamos que a maioria deles trabalha em dois turnos (77%), no entanto, muitos estão em um turno atuando na função de professor e, em outro, preferencialmente em uma função pedagógica no laboratório de informática, na sala de TV Escola, na coordenação pedagógica, no setor pedagógico de uma Diretoria Regional de Educação – DIREDE, entre outras. Há, também, gestores escolares e secretários de escola (é professor em uma escola e secretário em outra).

Quanto à atuação docente nos dois turnos, é aproximado o número dos que trabalham somente na rede estadual (30,7%) com o número daqueles que trabalham na rede municipal (27,6) e aqueles que trabalham nas duas redes (26%). De todos os professores participantes da pesquisa, 40% são pedagogos e os demais cursaram outra licenciatura (Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia, Matemática, Computação, Educação Física e Química). Somente 20% deles já participaram de um curso de especialização.

Quando procuramos saber a respeito da experiência que tinham com a educação a distância, 46% deles responderam que já participaram de um curso nessa modalidade de ensino, porém desses, a maioria não chegou a concluir (70%) devido a problemas com a internet, ou poucos conhecimentos em informática ou, ainda, problema de deslocamento para o polo de apoio presencial. Esses aspectos são fatores que podem contribuir para a evasão dos cursos a distância.

Como o curso Mídias na Educação é totalmente on-line, buscamos informações sobre o acesso à informática/internet pelos professores e identificamos que somente 4% deles ainda não dispõem de computadores conectados à internet em sua residência, mesmo assim nenhum acessa o curso em *lan house*. Isso significa que esse acesso é feito na escola onde trabalham.

O Quadro 01, a seguir, permite visualizarmos os dados referentes ao acesso e ao uso do computador/internet pelos participantes do curso. Esses dados possibilitam termos uma ideia geral das condições dos professores ao frequentar um curso on-line.

Quadro 01: Acesso à informática/internet

Conhecimentos em informática							
Básicos		Intermediários		Avançados		Não respondeu	
40		23		02		-	
Acesso a computador conectado à internet na escola							
Sim		Não		Às vezes		Não respondeu	
50		08		06		01	
Uso de e-mail							
Diariamente		Semanalmente		Mensalmente		Não respondeu	
44		18		02		01	
Uso que faz da internet							
Pesquisas		Entretenimento		As duas opções		Não respondeu	
31		–		32		02	
Uso das redes sociais							
Orkut		Facebook		MSN		Não respondeu	
S-38	N-27	S-44	N-21	S-38	N-27	2	

Fonte: Questionário respondido pelos professores cursistas

Percebemos que 61% dos professores possuem apenas conhecimentos básicos em informática. Esses conhecimentos básicos referem-se ao uso de *e-mail*, a saber digitar um texto em um editor de textos e salvá-lo, anexar um arquivo, ações de “copiar” e “colar” textos. Ao considerarmos que o sistema operacional dos computadores dos laboratórios de informática das escolas públicas é o Linux, muitos podem não ter os conhecimentos básicos acima, pois normalmente nas residências, os professores utilizam o Windows. Assim, como os conhecimentos em informática básica são elementares, eles não refletem sobre as TIC e suas potencialidades para a prática pedagógica.

Em 77% das escolas, os professores têm acesso a computador com internet. No entanto, normalmente, a maioria dos laboratórios de informática dispõe de poucos computadores em funcionamento, porque enfrentam dificuldades quanto à sua manutenção. Além disso, o número de computadores que as escolas recebem para organizar os laboratórios é insuficiente para atender satisfatoriamente os alunos por turma.

Quanto ao uso do e-mail, a maioria deles afirma que o acessa diariamente (67,6%), porém, 31% não tem esse costume. Mesmo com esses dados, durante o curso, os tutores têm reclamado de que a maioria dos professores participantes do curso demora para responder os e-mails e, outras vezes, nem responde.

Vemos que a principal atividade dos professores ao acessarem a internet está relacionada com a pesquisa, pois todos os participantes que responderam o questionário foram unânimes na resposta. A diferença é que um pouco mais da metade também a utiliza para, além da pesquisa, o entretenimento. O uso de pesquisa é um tipo de atividade que tem sido recorrente por muitos professores, pois ela se configura como uma alternativa para justificar o uso da informática/internet em suas aulas, embora, na maioria das vezes, essa atividade não seja planejada e chegue ao aluno sem orientação. Além disso, muitos dos alunos desses professores podem ter mais domínio das ferramentas tecnológicas, levando os professores a se sentirem “pressionados” a fazer uso delas.

Em relação às redes sociais, identificamos que há um uso equilibrado entre o *facebook* (67,6%) o *orkut* (56%) e o *MSN* (56%). Há um participante do curso que até o dia do levantamento desses dados – junho de 2012 – já havia cadastrado mais de 1.000 pessoas em sua página pessoal. Porém, ao comparamos esses dados com o número dos que dispõem de conhecimentos básicos em informática, compreendemos que eles só utilizam as TIC para reproduzir e não para criar. Nesse sentido, as possibilidades de recursos que a internet dispõe e que podem ser utilizados como potencializadores das atividades pedagógicas não são levados em conta pelos professores.

Procuramos, também, saber quais equipamentos tecnológicos os professores poderiam dispor, na escola, para utilizar em suas aulas. Esses dados são relevantes, pois para integrarem as mídias a sua prática docente, os professores precisam ter à disposição equipamentos tecnológicos. Para ilustrar a realidade das escolas dos participantes da pesquisa quanto a essa questão, apresentamos o Quadro 02:

Quadro 02: Equipamentos tecnológicos existentes na escola

Descrição	Sim	Não	Não respondeu
TV	61	02	02
Antena parabólica	36	27	02
DVD	57	06	02
Computador (laboratório)	61	02	02
Rádio	22	41	02
Projeto multimídia	56	07	02
Câmera fotográfica	46	17	02
Filmadora	20	43	02

Fonte: Questionário respondido pelos professores cursistas

Conforme demonstração acima, a maioria das escolas onde os participantes do curso trabalham, em torno de quase 94%, dispõe de televisor, porém somente 55% possui antena parabólica, o que inviabiliza o acesso a canais de televisão por grande parte dessas escolas.

Considerando que 87,6% dessas escolas dispõem de aparelho de DVD, significa que em uma parte delas a tevê é utilizada apenas para a veiculação de vídeos. Quanto aos laboratórios de informática, quase todas as escolas dispõem (94%) desse ambiente, porém nem todos estão conectados à internet, conforme posto no Quadro 01 (77%). Quando se trata do rádio, a realidade muda, já que somente 34% das escolas dispõem desse veículo. Em muitas escolas, há outros equipamentos que auxiliam no uso das mídias na prática pedagógica, como projetor multimídia (86%), câmera fotográfica (70,7%) e filmadora, sendo em menor número (30,7%).

Apesar disso, nem sempre esses equipamentos tecnológicos estão todos em funcionamento como, por exemplo, os que estão nos laboratórios de informática que muitas vezes recebem um número muito pequeno de computadores (10 no total) e, mesmo assim, em pouco tempo de uso, precisam de manutenção – na maioria das escolas, não há um técnico responsável por essa manutenção.

Ao serem questionados a respeito do uso que fazem das mídias em sua prática docente, os professores informaram-nos a seguinte realidade:

Quadro 03: Uso que o professor/cursista faz das mídias na prática pedagógica

Mídia	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu
TV comercial	11	24	19	11
TV Escola	10	29	16	10
Rádio	03	48	04	10
Internet	34	10	11	10
Jornais e revistas	32	06	18	10
Cordéis e quadrinhos	19	15	21	10

Fonte: Questionário respondido pelos professores cursistas

Embora reconheçamos que os alunos dos professores participantes da pesquisa assistem à tevê diariamente e essa mídia é de fácil acesso, são poucos os professores que a utilizam nas atividades pedagógicas (17%). O mesmo acontece com o uso que é feito de tevê educativa, como é a TV Escola, sendo apenas 15% dos professores. Quanto ao uso do rádio, apesar de o Quadro 02 mostrar que 34% das escolas dispõem do equipamento, apenas 4,6 dos professores utiliza-o nas atividades pedagógicas. Essa realidade muda com relação à internet, pois mesmo que algumas escolas ainda não disponham de laboratórios de informática conectados à internet e parte dos alunos desses professores também não disponha de um computador em sua residência, 52% utilizam a internet nas atividades. Quanto à mídia impressa, há alguns recursos dela que se aproximam desse número, como os jornais e revistas

usados em sala de aula por 49% dos professores. No entanto, esse percentual cai para 29%, quando se referem ao uso de cordéis e histórias em quadrinho.

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para fazermos nossas escolhas metodológicas, procuramos inspiração em Demo (2009b), ao afirmar que o sujeito que aprende a pesquisar desconstrói e reconstrói, atualiza-se continuamente em busca de novas perspectivas, procurando ir muito mais além daquilo que está posto para ele, está sempre se renovando, visto que aprender ao longo da vida pressupõe pesquisa profunda e sistemática. Para esse autor, o mais importante não é só o pesquisador desconstruir e reconstruir os aportes alheios, mas os seus próprios no exercício da docência.

Salientamos que desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo mista, pois utilizamos procedimentos metodológicos da pesquisa documental e da pesquisa-ação. Em um primeiro momento, fizemos uso dos recursos da pesquisa documental, uma vez que analisamos os conteúdos e atividades dos seis módulos do curso Mídias na Educação. Buscamos, também, as contribuições da pesquisa-ação, a partir do momento em que elaboramos uma proposta de complementação das atividades do curso e a aplicamos em duas turmas durante a quinta oferta do curso, tendo, depois, analisado algumas dessas atividades (registros dos professores/cursistas em fóruns e diário de bordo).

Considerando a nossa vivência enquanto tutora do curso, bem como o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado na qual analisamos a implementação do curso Mídias na Educação no RN, entendemos que esse primeiro momento do nosso olhar crítico sobre os materiais didáticos é a materialidade da pesquisa documental. A esse respeito, Albarello et al (2005, p. 30) propõe que “[...] a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa ao acesso às fontes pertinentes, escritas ou não [...]”.

Nessa pesquisa, buscamos, inicialmente, analisar os seis módulos que compõem o material didático do curso. A leitura atenta e o uso desses materiais durante quatro edições do curso como tutora permitiu identificar elementos presentes e ausentes que podem estar contribuindo para que os professores sintam dificuldades de integrarem as mídias à sua prática docente. Concomitante ao exame desses materiais, recorremos ao Projeto Básico de criação e de implementação do curso, pois esse documento foi relevante como indicador de

incoerências na produção desses materiais didáticos. Além desses documentos, recorremos à nossa dissertação de mestrado *Uma visão local de um projeto nacional: o curso Mídias na Educação* em que analisamos a implementação desse curso no RN, na qual comprovamos algumas insatisfações por parte de professores/tutores e professor/cursistas, quanto a determinados aspectos relacionados com o curso Mídias na Educação, referentes tanto à forma quanto ao conteúdo.

A análise desses documentos foi fundamental para fazermos as nossas escolhas metodológicas. Assim, foi nesse contexto que nos propusemos a elaborar uma proposta de intervenção para os materiais didáticos do curso Mídias na Educação – especificamente para as atividades – que, na essência, é uma proposta de complementação das atividades, materializada em uma pesquisa-ação. Assim, nossa opção pela pesquisa-ação está embasada nos estudos de Thiollent (2011) e Franco (2005). Na perspectiva de Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é considerada como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sob essa ótica, a pesquisa-ação é sempre uma intervenção para encaminhar ou solucionar problemas envolvendo todos os participantes na discussão e na ação. Ao identificarmos problemas nos materiais didáticos do curso, fomos em busca de solução, que se concretizou na reformulação das atividades do curso Mídias na Educação, dando origem à proposta de complementação das atividades, que posteriormente foi implementada em duas turmas do curso ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância – NEAD da UERN com a colaboração de duas tutoras. Trilhamos esse caminho com base nos estudos de Thiollent (2011), o qual defende que a pesquisa-ação desenvolve-se considerando a seguinte sequência: identificação de um problema, busca de solução, implementação da intervenção e avaliação.

Esse autor ressalta que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador intenciona a busca de soluções para um problema com o propósito de alcançar um objetivo ou desenvolver possíveis mudanças no contexto da situação pesquisada. Na prática, pressupõe que ocorra alguma modificação no grupo envolvido. Nesse sentido, o pesquisador exerce “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). E, ainda, acrescenta que no desenvolvimento da pesquisa, o estudioso pode enfatizar um dos seguintes aspectos:

resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Porém, é preferível que os três aspectos sejam contemplados ao mesmo tempo. Nesse tipo de pesquisa, “há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 23).

Thiollent (2011) ressalta a necessidade de desenvolver pesquisas na educação em uma concepção de conhecimento que também seja uma ação, em que os objetivos não se voltem para a descrição ou a avaliação. Quando se trata de reconstrução do ensino, somente descrever e avaliar não são suficientes. Para tanto, é necessário que o pesquisador defina novas ações que possam contribuir para transformar a situação pesquisada. Assim, a pesquisa-ação aplicada à educação contribui “[...] para o esclarecimento das microsituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica de transformações abrangentes” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Ela possibilita, portanto, que os sujeitos envolvidos no sistema educacional busquem solução para seus problemas. Thiollent (2011, p. 85) chama a atenção de que

Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados.

Nesse sentido de reconstrução, no caso desta pesquisa, que intenciona a melhoria dos materiais didáticos da EaD, as atividades pedagógicas possuem uma dimensão conscientizadora, ou seja, não são tidas como transmissão de uma informação.

O autor ainda argumenta sobre o caráter do raciocínio projetivo, que se distingue das formas de raciocínio explicativo, as quais, por sua vez, estão voltadas para a observação dos fatos. Em relação à projeção, há a pressuposição de que o pesquisador possui um conhecimento prévio e que a partir dele poderão ser resolvidos os “[...] os problemas de concepção do objeto [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Franco (2005) complementa a discussão de Thiollent afirmando que o ambiente onde a pesquisa é desenvolvida seja aquele em que as práticas já acontecem. Em consonância com a autora, desenvolvemos nossa pesquisa a partir de um curso, no qual atuamos na coordenação e na tutoria desde seu lançamento em 2005. A autora também alerta que durante o processo de investigação é possível que ocorram ajustes no planejamento, no entanto, esse fato contribuirá para fortalecer a pesquisa com ação.

Franco (2008, p. 132) considera relevante o desenvolvimento de pesquisa dessa natureza, pois “[...] permite aos pesquisadores adentrar na dinâmica da práxis e assim recolher informações e dados valiosos e fidedignos para elaborar e produzir conhecimentos”. E, ainda, possibilita projetar mudanças na realidade investigada.

A pertinência da realização de uma pesquisa-ação com caráter interventivo decorre em virtude da problemática do objeto – a produção dos materiais didáticos da EaD. Na perspectiva da integração das mídias pelos professores à sua prática docente, consideramos relevante intervir nos materiais didáticos do curso, uma vez que defendemos que a proposta de intervenção, nos moldes que elaboramos, favorece essa integração e, ao mesmo tempo, leva os professores a expressarem os motivos que dificultam essa integração, por exemplo.

Sendo assim, “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas ou grupos considerados” (THIOLLENT, 2011, p. 23). Por fim, defendemos que a pesquisa-ação pode contribuir para a melhoria da prática educativa, que se refletirá na aprendizagem dos alunos.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O curso Mídias na Educação foi lançado em 2005, tendo como projeto-piloto o Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação. Nesse primeiro momento do curso, participaram professores que já tinham algum conhecimento sobre as TIC, sendo, preferencialmente, professores-formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e os coordenadores do referido curso nas Secretarias de Educação dos Estados. A intenção do projeto-piloto foi de testar o material didático no sentido de fazer ajustes, verificar o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem no qual o curso estava hospedado, além de possibilitar um estudo preliminar do curso para aqueles que atuariam como tutores em versões posteriores. Concomitantemente, foi oferecido um módulo dedicado à Tutoria, também on-line, de modo a permitir uma discussão básica sobre o tema aos interessados.

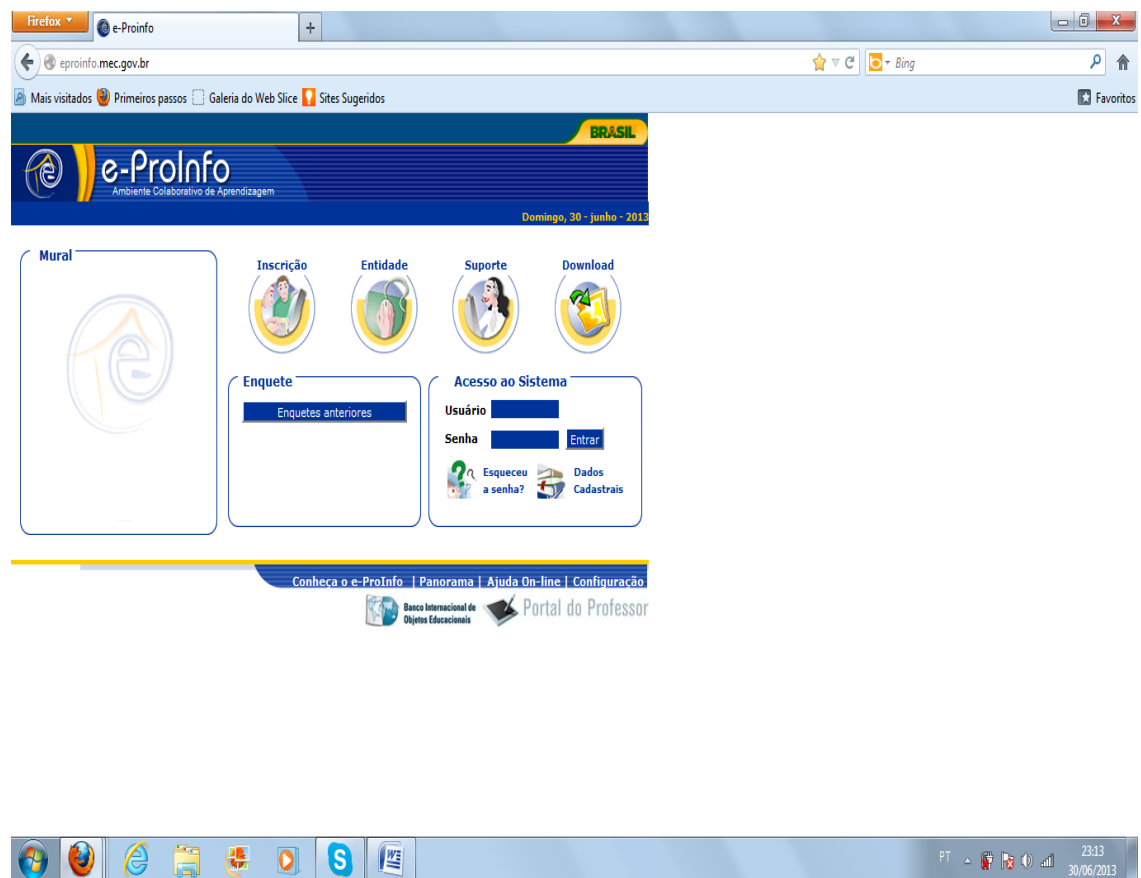
Quanto ao perfil exigido dos professores que participariam do curso, era que deveriam atuar na rede pública de educação básica de ensino; ter acesso regular a computador conectado à internet; ter conhecimentos de uso de correio eletrônico (receber, responder e enviar mensagens; anexar arquivo); e ter conhecimentos básicos de editor de textos (digitar e

formatar textos; salvar arquivos). Para Andrade (2009, p. 126), quando as instituições lançam editais para oferta de cursos a distância “[...] acenam com muitas vantagens e quase nunca são mencionados as dificuldades ou uma exigência rigorosa de um perfil específico de aluno”. Se em uma turma tivéssemos 01 tutor para um grupo de 25 alunos e, ainda, os tutores tivessem melhor qualificação para o curso oferecido, é provável que os resultados fossem mais satisfatórios.

Reconhecemos que há uma grande tendência de um curso que é totalmente oferecido em AVA não atender satisfatoriamente esse perfil, gerando a evasão de muitos alunos. Como vimos anteriormente, 61% dos participantes da pesquisa apresentam esse perfil (conhecimentos básicos em informática), porém muitos desses professores não dão conta de frequentar um curso totalmente on-line. Além disso, parte deles se torna dependente do tutor para realizar qualquer atividade no AVA. Considerando o perfil exigido, seria o caso de oferecer material impresso.

Na UERN, a primeira oferta do Ciclo Básico – Extensão (ver Capítulo 3) aconteceu em 2006/2007; a segunda oferta, em 2007/2008; a terceira oferta, em 2008/2009; a quarta oferta, em 2010; e a quinta, em 2012 (sem a denominação de Ciclo Básico; somente Curso de Extensão). Salientamos que em todas as edições do curso, os materiais didáticos foram publicados no ambiente virtual de aprendizagem *e-proinfo* – isso ocorreu em todas as ofertas – (conforme Figura 1).

Figura 1: Tela de acesso ao sistema *e-proinfo*



Fonte: <http://eproinfo.mec.gov.br>

Nesse ambiente virtual, há um conjunto de ferramentas disponíveis (Figura 2), pelas quais os participantes do curso acessam informações, conteúdos e atividades, que estão organizados por módulos e temas, além de poderem interagir com coordenadores, tutores e com outros colegas participantes. Entre essas ferramentas, destacamos: a) de apoio: agenda, avisos, referências, tira-dúvidas, perfil, alocação, grupos e temas; b) ferramentas para interação: bate-papo, diário de bordo, *webmail*, enquete e fórum; c) biblioteca: do professor e do aluno; d) projetos: pesquisa geral e pesquisa por aluno; d) conteúdo: do módulo e atividades.

A utilização de AVA na EaD é vantajoso pelo fato de dispor de diversas ferramentas síncronas e assíncronas. O hipertexto dispõe tanto do próprio texto quando de vídeos. As possibilidades de interação são as mais variadas possíveis, tanto por meio de *e-mails* como nas discussões em *chats* ou fóruns. Nesse ambiente, são os fóruns que possibilitam a discussão e o aprofundamento dos temas, uma vez que são nesses espaços que os alunos “se encontram” para expor suas dúvidas, apresentar suas opiniões, relatar experiências, compartilhar informações, enfim, aprender de forma colaborativa. Há, também, uma

ferramenta em que os alunos podem disponibilizar arquivos das atividades e, após serem validados pelo tutor, é possível consultá-los (tanto seu próprio arquivo, como os dos colegas de turma). Além disso, esses ambientes virtuais facilitam a comunicação entre os participantes do curso, possibilitando uma comunicação bidirecional.

Figura 2: Tela de ferramentas do *e-proinfo*



Fonte: <http://eproinfo.mec.gov.br>

Durante a primeira oferta, foi realizada uma avaliação nacional do curso, a qual acontecia sempre ao final de cada módulo, por meio de questionários on-line. Participaram da pesquisa: coordenadores, professores/tutores e professores/cursistas. Essa avaliação propôs-se

a coletar dados nas dimensões seguintes: divulgação do curso, inscrições, capacitação/familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, acesso e facilidade de navegação no ambiente de aprendizagem – para o Módulo Introdutório – encontros presenciais; além disso, qualidade do material didático, atuação do tutor, formação de comunidade de aprendizagem e cumprimento dos objetivos do módulo – estas últimas dimensões para todos os módulos, entre outros.

A consolidação dos dados levantados na avaliação mostrou que os módulos apresentaram problemas quanto a duas premissas básicas que nortearam a criação e a implementação do curso: a) a integração de mídias; e b) a autoria em mídias. Em relação à integração de mídias, esta se deu mais entre duas mídias somente e não nas quatro (impressos, tevê, rádio e informática) propriamente.

Para se chegar à autoria em mídias (produção de vídeo, *blog*, *podcast* etc.), além das informações contidas no conteúdo, era necessário o conhecimento das linguagens midiáticas para poder colocá-la em prática. Assim, foi identificado que os módulos apenas tratavam “sobre” a utilização pedagógica das mídias – integradas ou não – sem uma utilização prática nos materiais desse curso. A ênfase do material didático estava nas informações sobre a autoria e não em atividades que os cursistas pudessem praticá-la. Essa situação foi realçada a partir dos objetivos específicos de cada módulo do curso, pois não deixam evidentes as competências autorais.

A pesquisa também mostrou que o excesso de conteúdos e as atividades de cada módulo – considerando as cinco horas semanais de estudo (definidas pelo curso) – foi a questão com maior número de reclamação pelos professores participantes do curso. Por conseguinte, é necessária a adequação do material didático, considerando os seguintes pontos: objetivos, conteúdo propriamente, quantidade de conteúdos e de atividades. Na edição posterior à publicação da citada avaliação, foi contemplado apenas um desses pontos no sentido de reestruturar o material didático: diminuiu o número de atividades. Essa alteração é irrisória, considerando os problemas que foram constatados no material naquela época.

Na opinião dos professores/tutores, algumas alterações também precisam ser feitas no curso, tais como: adequação dos módulos de acordo com o nível de complexidade exigido para o curso (extensão); observação dos objetivos propostos para os módulos e o curso, quando da seleção de conteúdos e de atividades; equilíbrio no conhecimento técnico da mídia e sua utilização pedagógica; mais esclarecimentos quanto à avaliação de desempenho das atividades obrigatórias e a validação de seus resultados. Os professores/tutores ainda

apontaram que era preciso haver uma articulação entre os módulos no que se refere à integração das mídias.

A avaliação revelou, por sua vez, que outros aspectos relevantes merecem ser otimizados para o melhor desenvolvimento do curso: divulgação satisfatória do curso; seleção e qualificação dos tutores; processo de inscrição; participação obrigatória nos encontros presenciais e orientação no uso da plataforma do curso; guia do curso para tutor e cursista.

Salientamos que uma reformulação consistente dos materiais didáticos desse curso ainda não ocorreu. Para Andrade (1997, p. 32), um projeto em EaD “[...] deve ter como primeiro item de qualidade essa flexibilidade indispensável, essa possibilidade de revisão em função de uma realidade mutante [...]” e, para isso, é necessário que o trabalho seja feito por uma equipe competente com visão das áreas específicas, mas também visão global.

Ao constataremos outros problemas (citados no Capítulo 1), além dos mencionados na avaliação citada, tivemos a certeza de que precisávamos intervir nessa realidade. Nesse sentido, embora a organização dos conteúdos na plataforma do curso não permita à pesquisadora fazer qualquer alteração neles, essa permissão é dada quanto às atividades, por isso a nossa intervenção no curso está concentrada nesse aspecto. Assim, foi nesse contexto que se originou a proposta de complementação das atividades do curso Mídias na Educação.

3.4 FASES DA PESQUISA

A pesquisa apresenta quatro fases. A primeira fase: *análise dos módulos do curso* deu-se em dois momentos: a) durante a nossa atuação como tutora, antes de nossa entrada no curso de doutorado; e b) já no doutorado, quando buscamos sistematizar nossas observações a respeito dos problemas identificados no curso.

Assim, a cada edição do curso, a partir de nossa atuação como tutora, começamos a perceber algumas incoerências no material didático, relacionadas com o que estava proposto no Projeto Básico do curso, e o que de fato estava posto no nesse material: a ênfase na autoria em mídias foi um deles.

Outros elementos foram identificados, como o tratamento pedagógico correspondente aos conteúdos de cada mídia (tevê, rádio, impressos e informática). Nesse sentido, em um dos módulos, duas das três etapas que o compõem não apresentam discussão sobre a mídia propriamente; além disso, há atividades com orientações repetidas; ausência de

atividades práticas (aquelas em que o professor/cursista desenvolveria com seus alunos) e atividades que mobilizem os professores à reflexão sobre a prática. No material didático é evidente, portanto, a não preocupação com as mídias e sua aplicabilidade na prática docente. Como se pode perceber, esse primeiro momento da pesquisa foi motivador para a elaboração do projeto de pesquisa desta tese, uma vez que a partir dessa vivência foi que definimos o problema que julgamos merecer uma intervenção.

A segunda fase da pesquisa diz respeito à *elaboração de uma proposta complementar para as atividades* do curso Mídias na Educação. A partir dos problemas identificados no material didático do curso, procuramos buscar como interferir em tais problemas e chegamos à conclusão de que a melhor forma seria uma proposta de intervenção nas atividades. De forma concreta, foi elaborada uma proposta de complementação das atividades que se estruturou da seguinte forma: aglutinação de atividades, ampliação de orientações e acréscimo de outras atividades (foco principal).

A aglutinação de atividades deu-se porque encontramos algumas delas com encaminhamentos semelhantes, o que em nossa pesquisa de mestrado foi detectado como um fator desmotivador do curso. Já a ampliação de orientações de algumas atividades ocorreu porque surgiu a necessidade de acrescentar novos questionamentos ou suprimir alguns deles. Porém, a essência dessa proposta foi a inclusão de novas atividades: as práticas (aquelas que os professores/cursistas realizam com seus alunos), os fóruns, em que esses professores discutem as atividades realizadas com os alunos e as atividades com orientações voltadas para a reflexão sobre a prática docente a serem publicadas pelos professores/cursistas na ferramenta diário de bordo.

Especificamente, sobre o diário de bordo – ferramenta do ambiente virtual *e-proinfo* – constatamos que, muitas vezes, é utilizado como se fosse o *webmail*, em que os professores/cursistas registram suas dúvidas, fazem solicitações diversas ao professor/tutor e este dá retorno. Considerando que a formação continuada de professores pressupõe a reflexão sobre a prática, propomos que o diário de bordo seja um “espaço” em que os professores/cursistas registrem as reflexões sobre sua prática pedagógica durante o curso. Para que esse diário pudesse funcionar com esse propósito, procuramos, em nossa proposta de intervenção, orientar essas reflexões em cada módulo. Acrescentamos, ainda, que esse tipo de atividade merece o olhar atento, porque sua ausência no material didático representa uma lacuna, considerando sua relevância em um curso de formação de professores.

As alterações nas atividades dos seis módulos do curso foram feitas considerando as discussões realizadas no Capítulo 3 a respeito da aprendizagem e da relação teoria-prática.

Buscamos elaborar uma proposta de complementação das atividades porque não intencionávamos anular nenhuma delas, mas redimensioná-las e acrescentar novas atividades, principalmente porque nosso propósito era contribuir com o curso.

A terceira fase da pesquisa foi *a implementação da proposta de complementação das atividades do curso*. Assim, essa proposta de intervenção com foco nas atividades foi implementada durante a quinta edição do curso Mídias na Educação, compreendendo o período de 14/02/2012 a 15/12/2012.

Inicialmente, apresentamos a proposta à coordenação do curso no NEAD/UERN que prontamente aceitou em colaborar conosco, inclusive manifestando o interesse de que a proposta fosse desenvolvida em todas as turmas, mas optamos por desenvolver em apenas duas das nove do curso, devido à análise que tínhamos de fazer. Porém, comprometemo-nos com a coordenação do curso de que, na próxima edição, disponibilizaríamos a proposta para todas as turmas, possivelmente com novas alterações, consequência do resultado da pesquisa.

Em seguida, fizemos contato com as duas tutoras das turmas escolhidas, encaminhamos-lhes a proposta, visto que a parceria das professoras/tutoras não se resumiria somente à aplicação da proposta, mas também – se houvesse necessidade de fazer algum ajuste, no decorrer do curso – à inserção de alguma sugestão (contando que não fosse em relação às atividades que os professores/cursistas desenvolveriam com os alunos, aos fóruns em que essas atividades seriam comentadas por eles e aos diários de bordo).

Salientamos que quando elaboramos o projeto de pesquisa para a seleção do Doutorado, a intenção era aplicar a proposta em nossa própria turma, já que era uma das tutoras do curso Mídias na Educação – Extensão. Porém, na época da implementação da proposta de intervenção (quando se iniciou a quinta edição do curso), ainda estávamos atuando como tutora desse curso, mas no formato de Especialização por solicitação do NEAD/UERN. Sendo assim, optamos pela aplicação da proposta por duas tutoras e ficamos acompanhando por meio de acesso ao ambiente virtual do curso, com base em relatórios por módulos feitos pelas tutoras – e que são enviados à coordenação do curso na UERN –, em conversas telefônicas com as tutoras e por trocas de *e-mail*.

Participamos do encontro presencial de abertura do curso, no qual convidamos os professores/cursistas a responderem ao questionário que tratava sobre o perfil deles. Informamos que estávamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o curso e que intencionávamos ter informações a respeito dos professores que estariam participando do referido curso. Isso foi feito com os professores das duas turmas nas quais foi desenvolvida a proposta complementar das atividades.

Também participamos do encontro presencial final do curso. Nesse encontro, os professores/cursistas fizeram uma exposição a respeito de atividades que desenvolveram durante o curso com seus alunos com base no uso das mídias. Foi um momento rico de troca de experiências – além das que ocorreram nos fóruns – principalmente porque, nesse encontro, os professores/cursistas das duas turmas estavam reunidos em uma mesma sala.

Durante toda a quinta edição do curso, tivemos livre acesso às turmas on-line em qualquer momento, condição combinada com a coordenação e as com duas tutoras. Uma das tutoras, por iniciativa própria, vinculou nosso *e-mail* ao dos alunos da turma, de forma que todas as mensagens enviadas aos alunos entravam em nossa caixa de *e-mail*. Esse acesso foi relevante para que pudéssemos acompanhar diretamente a implementação da proposta complementar das atividades para o curso Mídias na Educação.

Nesta pesquisa, a participação das tutoras foi essencial, pois são elas que estão constantemente se comunicando com os professores/cursistas, incentivando-os na realização das atividades, esclarecendo as dúvidas, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem. Durante o curso, foram as tutoras que conduziram os fóruns (Figuras 3 e 4), redirecionaram as questões levantadas, incentivaram a participação e potencializaram a interação entre os participantes.

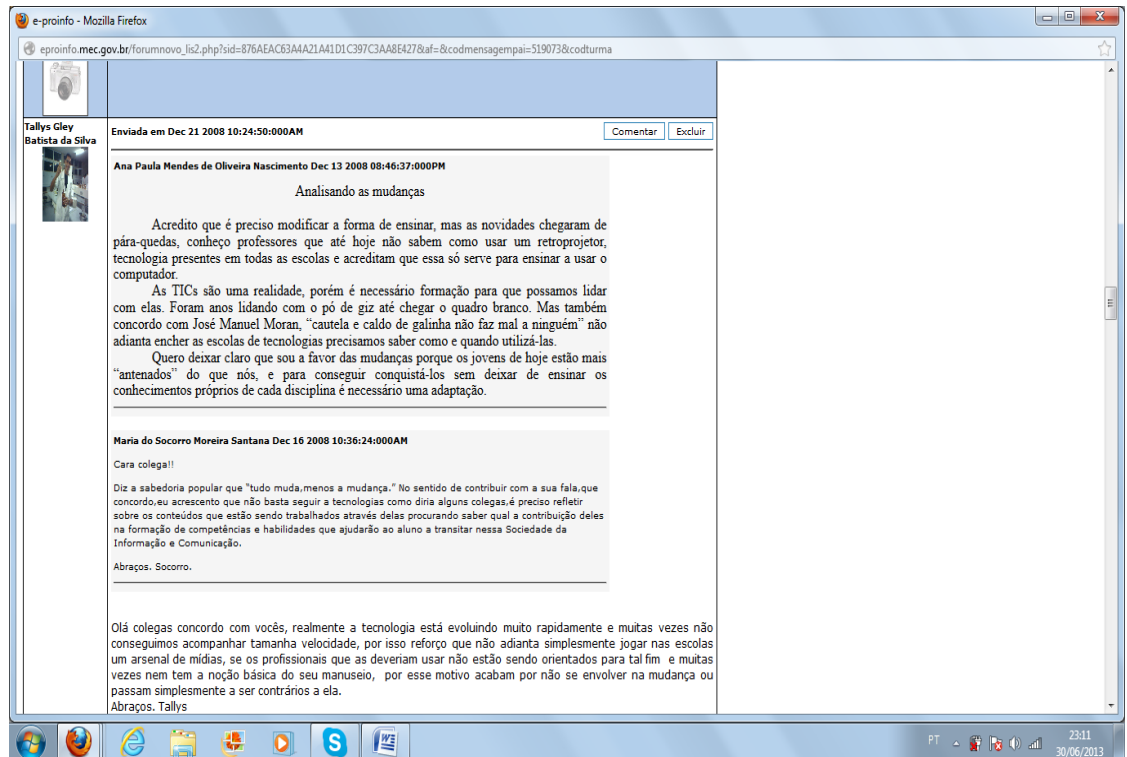
Figura 3: Tela de abertura dos fóruns

Fórum

Título	Assunto	Última Contribuição
Apresentação Criado por: Guilherme Paiva de Carvalho Total de Mensagens: (55)	Bem vindos ao Curso Mídias na Educação!	Maria Dalvaci Bento Dec 12 2008 12:07:03:000PM
Etapa 1 - Debate Virtual: TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO Criado por: Maria Dalvaci Bento Total de Mensagens: (83)	Caros cursistas! Qual sua opinião sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação? Para orientar nossa discussão e nos ajudar nas argumentações sugerimos a leitura de textos de dois especialistas. Leia as colocações dos professores Waldemar Setzer e José Manuel Moran. Participe do debate postando sua opinião no Fórum. Navegue pelas opiniões dos demais colegas e comente-as. Atenção! Dalvaci	Vanda Franco da Silva Dec 29 2008 12:12:56:000PM
Etapa 2 - Fórum - Analisando sobre a Mudança Criado por: Maria Dalvaci Bento Total de Mensagens: (99)	Caros cursistas! Vamos refletir como a mudança vem acontecendo no nosso dia-a-dia. Como estamos lidando com a abrangência e a atualização das informações, com as novas formas de comunicação mediadas por tecnologias que impulsionam novas maneiras de aprender? Contribua, também, comentando a dos seus colegas.	Eleudna Lima de Barros Nascimento Feb 15 2009 03:51:55:000PM

Fonte: <http://eproinfo.mec.gov.br>

Figura 4: Tela de participação nos fóruns



Fonte: <http://eproinfo.mec.gov.br>

Em relação ao diário de bordo (Figura 5) dos professores/cursistas, são os professores/tutores que têm acesso a essas publicações (os outros professores participantes do curso não têm) e fazem comentários sobre os registros dos professores/cursistas em espaço disponível no próprio ambiente do diário. Para esta pesquisa, estamos destacando os fóruns e o diário de bordo do *e-proinfo* porque são os registros dos professores/cursistas nessas ferramentas que analisaremos após o término de aplicação da proposta de intervenção.

Figura 5: Tela de postagens do diário de bordo do cursista e de comentários do tutor



Fonte: <http://eproinfo.mec.gov.br>

Durante o desenvolvimento da quinta edição do curso, os professores/cursistas não souberam que os registros dos fóruns em que discutiam atividades desenvolvidas com seus alunos e os dos diários de bordo faziam parte de uma pesquisa de doutorado. O nosso propósito em não informá-los foi para que não se sentissem influenciados a realizar as atividades em função da pesquisa. Reconhecemos que em uma pesquisa-ação o recomendado é que todos os participantes tenham consciência de que estão participando de uma pesquisa, mas, em virtude de maior veracidade na execução das atividades, vislumbrando a integração de mídias na prática docente, tivemos de fazer essa adaptação na pesquisa.

Na quarta fase, que corresponde à *análise de fóruns e dos diários de bordo dos professores*, buscamos analisar os registros de 15 participantes/cursistas do curso. Em virtude de não darmos conta da análise dos registros de todos os sujeitos, selecionamos aqueles que

realizaram todas as atividades solicitadas no curso. A pesquisa-ação sugere que o pesquisador, preferencialmente, ao utilizar amostra para análise, faça-o de forma aleatória. Em nossa pesquisa, para não correremos o risco de selecionar um professor/cursista que tivesse deixado de realizar atividades que seriam analisadas, fizemos uma adaptação dessa característica. Também queríamos o conteúdo, se possível, sem o sacrifício da aleatoriedade. Preferimos, então, a aleatoriedade corrigida, quando alguém que não contribuiu com registros significativos fosse indicado (sorteado).

Quanto aos fóruns, foram analisados aqueles em que os professores/cursistas dialogam sobre as atividades pedagógicas que desenvolveram com seus alunos fazendo uso das linguagens midiáticas. Ou seja, os fóruns partem das atividades práticas e análise é feita das discussões sobre tais atividades. Já os diários referem-se a registros feitos pelos professores/cursistas por módulos. Em cada módulo, havia orientações para que eles pudessem refletir sobre sua prática com o uso das mídias. Nesse sentido, publicavam tais reflexões nos diários de bordo à proporção que o curso ia se desenvolvendo. O uso do diário também tinha o objetivo de experimentar um processo de avaliação diferente. Por isso, sabê-lo ligado a uma pesquisa de doutorado tiraria a espontaneidade e talvez houvesse mudança do processo.

3.5 OS DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada a partir de três instrumentos. O primeiro deles se refere aos seis módulos do curso, quando do momento de atuação da pesquisadora como tutora do curso em quatro edições dele, identificando “falhas” na elaboração do material didático, que se tornou um dos fortes motivos para esta pesquisa. Assim, identificamos problemas na estrutura organizacional dos conteúdos e atividades, além do que, quase não há referência à relação teoria-prática, que é própria da formação continuada de professores.

Quanto aos registros dos fóruns e diários de bordo, enquanto instrumentos de coleta de dados, destacamos que nosso propósito é mostrar que o material didático para os cursos de formação continuada de professores a distância necessitam contemplar atividades práticas que os professores/cursistas possam desenvolver com seus alunos e, também, atividades em que possam refletir sobre sua prática docente. Defendemos que atividades dessa natureza na formação de professores são fundamentais para o redimensionamento da prática docente.

A análise dos dados foi feita por meio do procedimento de pesquisa análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 48) comenta que a análise de conteúdo parte da mensagem verbal ou não verbal e define-a da seguinte forma:

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

Nesse sentido, o propósito de quem analisa é se utilizar do tratamento dado às mensagens para, a partir daí, fazer inferências no que se refere ao conhecimento do sujeito (quem emitiu as mensagens) ou a respeito de seu meio, por exemplo. A partir daí, o pesquisador busca se debruçar sobre o material a sua disposição com a intenção de responder à questão da pesquisa.

Ao analisarmos os registros dos professores/cursistas nos fóruns e nos diários, temos em vista, com base na interpretação desses registros, encontrar elementos que respondam aos propósitos da pesquisa. Em relação à análise dos fóruns, foi feita em dois momentos, nos quais buscamos enfatizar a relação entre a teoria e prática.

Assim, no primeiro momento da análise, detemo-nos naquele fórum em que os professores/cursistas discutiram uma atividade que desenvolveram com seus alunos com a intenção de identificar qual a relação que eles têm com as mídias, identificando interesses e preferências. A atividade desenvolvida não exigia que eles assistissem a qualquer programa midiático. Esta primeira análise está contemplada na categoria *A relação com as mídias*.

No segundo momento da análise dos fóruns, demos ênfase a alguns fóruns em que os professores comentaram atividades que, para serem realizadas, os alunos tiveram de acessar conteúdos das mídias (programa de tevê, algum recurso da internet, jornal ou programa de rádio) previamente definidos. A análise desses fóruns faz parte da categoria *Experiências pedagógicas com as mídias*. Essas categorias envolveram algumas subcategorias:

- Conhecimentos prévios: tanto em relação à introdução ao estudo das mídias, quanto em relação a atividades desenvolvidas a partir de textos midiáticos específicos (um programa de tevê, por exemplo). A escolha dessa subcategoria se deu porque os conhecimentos prévios são imprescindíveis à aprendizagem significativa;
- Relação teoria-prática: é indispensável ao processo ensino-aprendizagem e, ao tratarmos das mídias na prática pedagógica – objeto de estudo do curso –, não é possível

abordarmos qualquer aspecto dessa temática sem estabelecermos uma relação entre os conteúdos teóricos e práticos;

- Problematização: a aprendizagem exige problematizar os conteúdos. Os textos midiáticos fundamentalmente precisam ser problematizados;
- Diálogo: é por meio do diálogo que o professor pode despertar a consciência crítica dos alunos em relação às mídias.

Essas subcategorias, por sua vez, não podem ser prescindidas na elaboração do material didático dos cursos de formação de professores a distância, considerando que esses profissionais intencionam aprimorar a prática pedagógica.

No que se refere ao diário de bordo dos professores, enfatizamos que os registros nesse espaço on-line foram feitos a partir de questões que orientavam a reflexão sobre a prática docente com a utilização de mídias em cada módulo do curso. Assim, a análise contemplou três categorias:

- A compreensão para a inserção das mídias: entendemos que para o redimensionamento da prática, os professores precisam compreender que essa ação exige mudança, trabalho coletivo e compromisso de toda equipe pedagógica;
- Aprendizagem para/com a utilização de mídias: o propósito da ação pedagógica é a aprendizagem. Assim, quando o professor faz uso das mídias nas atividades pedagógicas precisa primar pela criticidade que reflete a problematização, o diálogo e a valorização das experiências dos alunos (no caso, aqui, as experiências com as mídias);
- Desafios para a integração das mídias: essa integração exige mudança de rotina e estabelecimento de diálogo, bem como se reflete em reorganização do tempo escolar, formação de professores e infraestrutura tecnológica.

Adotamos esse caminho para a análise do diário dos professores/cursistas por entendermos que a reflexão sobre a própria prática contribui para os professores transformá-la.

Esclarecemos, ainda, que para analisarmos os registros dos professores/cursistas nos fóruns e diários, procuramos preservar suas identidades e referimo-nos a eles como professora ou professor A, B, C e, assim até o P. Essa sequência contempla os 15 professores, cujos registros foram utilizados nesta análise.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O desenvolvimento da EaD nos últimos anos tem contribuído, principalmente, para permitir acesso ao ensino superior a muitos indivíduos que, devido à localidade onde residem (distantes de onde as universidades estão localizadas), ou também, devido à profissão que exercem, ficavam fora das universidades. Dados recentes do Censo EaD no Brasil 2012 (CensoEAD.Br) apontam que os cursos ofertados na modalidade a distância, em 2012, de acordo com as instituições que responderam ao questionário para levantamento dos dados, foi de “9.376, sendo 1.856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7.520 (80,2%) cursos livres.

Além disso, foram indicadas 6.500 disciplinas na modalidade EAD oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos” (BRASIL, 2012, p. 20). O censo apontou que os cursos autorizados/reconhecidos estão mais concentrados no nível superior de pós-graduação (53%), em especial no *latu sensu* de especialização (44%), e de graduação (26% do total), sendo a maioria dos cursos concentrada em licenciatura (50%).

Quanto às ações que vêm sendo empreendidas com a intenção de melhorar a oferta de cursos na modalidade a distância, a criação do Sistema UAB é uma delas. No entanto, muito mais ainda precisa ser realizado no sentido de oferecer igualdade de oportunidade àqueles que precisam estar constantemente aprimorando sua prática pedagógica.

Nesse contexto, a possibilidade de acesso a cursos de formação de professores têm sido ampliada, resultando em mais oportunidade para o aprimoramento da prática pedagógica. De modo específico, destacamos os cursos de formação continuada de professores, que são realizados durante o próprio exercício da docência, para atender as especificidades e necessidades de situações vividas pelos professores no contexto em que a prática pedagógica acontece.

Podemos citar como exemplo o curso Mídias na Educação, que é voltado para a utilização pedagógica das mídias na prática docente. Esse curso implica considerar a necessidade de formação dos professores nessa temática, a qual tem exigido um olhar mais acentuado. Embora os cursos dessa natureza tenham como base o contexto da prática docente, é possível identificar uma distância muito grande entre a teoria e a prática.

Atualmente, os cursos de formação continuada têm ganhado destaque pela forma de oferta na modalidade a distância. Por isso, um dos pontos que vem exigindo atenção daqueles

profissionais que lidam com a EaD é o material didático que é produzido para tais cursos, visto que os mecanismos utilizados na produção do material didático desses cursos, muitas vezes, não correspondem às expectativas de seus leitores/usuários de forma que contribuam para a sua aprendizagem. Reconhecemos que o processo de sua elaboração é complexo devido a sua finalidade (ensino), mas também porque esse ensino ocorre na modalidade a distância – em espaços e tempos diferentes.

Discutiremos neste capítulo a respeito da formação de professores a distância, de modo particular, o curso Mídias na Educação. Nossa ênfase será no material didático produzido para esse curso.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Vemos neste cenário da formação de professores a distância grandes turbulências: uma diversidade de cursos a distância sendo ofertados, em que muitos deles são predominantemente on-line, o que é preocupante, considerando que em determinadas regiões do Brasil o acesso à internet ainda é um sério problema.

Não podemos deixar de mencionar também a falta de valorização do tutor – personagem indispensável nos cursos a distância – consequência da falta de institucionalização da EaD. Embora a oferta de cursos seja enorme, há poucos especialistas na área para executar as variadas ações da EaD. Por causa dessa situação, as instituições de ensino vão fazendo seus acertos no processo, utilizando estratégias diversificadas para gerenciar as ações de formação, ao mesmo tempo que são implementados os cursos.

Andrade (2003, p. 5) considera que a EaD possa ser um instrumento para democratizar a educação e, para isso, levanta pontos cruciais para uma definição de políticas para essa modalidade de ensino:

[...] que formule leis e normas para resguardar a coerência das ações; que leve em consideração a real situação das universidades públicas e das escolas do sistema; que articule as várias ações na área; que integre os recursos dos diversos fundos pertinentes; [...] que pense a Educação a Distância, como um programa estruturante, capaz de se tornar econômico pelo efeito multiplicador de sua sinergia.

Reconhecemos, no entanto, que os pontos destacados pelo autor ainda estão distantes da realidade que almejamos. No atual contexto, a EaD não foi institucionalizada; não há clareza quanto à carga horária do professor; o alto número de alunos por turma dificulta o acompanhamento do professor, que é tido como tutor e, como tal, é mal remunerado, mal qualificado; além de a EAD ser vista com desconfiança dentro das próprias instituições que a ofertam.

Quanto ao trabalho do docente na EaD, Mill (2012, p. 46) reforça que é muito desvalorizado, inclusive sua própria remuneração. Entre outros pontos críticos, estão “[...] o aumento da carga horária de trabalho do docente, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o ‘empobrecimento’ da mediação pedagógica por meio da atuação da docência-tutoria, [...]”. Ademais, faltam profissionais qualificados, pois muitos deles não têm nenhuma experiência em docência e sua formação vai se dando no próprio fazer do “ser tutor”, ou seja, aprende fazendo. Mais preocupante ainda (ou incoerente) são tutores sem experiência em docência que passam a atuar como tutores em cursos de formação de professores.

Nessa perspectiva, Nevado, Carvalho e Menezes (2009) fazem uma crítica aos cursos de formação de professores, comentando que a maioria deles contempla apenas discussões teóricas no que diz respeito às transformações e/ou inovações na prática pedagógica, sem nenhuma preocupação com o exercício prático das teorias. A esse respeito, os autores propõem que os cursos devem ter como ponto de partida as experiências dos professores em sua atuação docente, “[...] construídas nas suas reflexões e práticas docentes, bem como nas suas condições de vida e trabalho ao propor articular essas experiências a um aprofundamento teórico que permita a fecundação do fazer (nível da práxis) e do compreender (nível teórico)” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 93).

Para esses autores, os cursos a distância apresentam-se em diferentes orientações pedagógicas (como ocorre com qualquer outro curso presencial). Sendo assim, alguns cursos cujas propostas enfatizem o desenvolvimento de atividades de ensino realçam o incentivo à concepção tradicional de ensino. No entanto, quando os cursos são planejados tendo como expectativa a aprendizagem, eles adquirem outra dimensão, pois buscam realçar concepções de aprendizagem cuja característica principal é o conhecimento interdisciplinar.

Sob esse viés, uma formação de professores consistente prima por valorizar suas experiências e enfatizar a aprendizagem a partir do contexto. Dessa forma, consideramos como indispensável à formação de professores a distância o estabelecimento de relações dialógicas entre os participantes, pois elas permitem a troca de experiências necessárias à

formação docente. É a partir dessas trocas que os professores identificam os problemas que permeiam a docência, buscam entendê-los e resolvê-los (até onde pode). Mas também, é por meio do diálogo que os professores buscam aprender uns com os outros.

Compreendemos que, nessa perspectiva, pensar a formação de professores a distância exige voltar-se, inicialmente, para esses sujeitos, buscando saber quem são, de fato, os professores/cursistas que mesmo estando no exercício da docência (dois e até três turnos de trabalho), propõem-se a aprimorar sua prática docente. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores, ao serem oferecidos a distância, favorecem a oportunidade para muitos frequentarem, mesmo em horários que seriam destinados ao descanso.

Na expectativa de que os cursos de formação de professores a distância deem certo, funcionem bem, Andrade (2010) aponta um conjunto de fatores a ser levado em consideração como: o material didático produzido para o curso, o envolvimento da equipe de professores formadores e da equipe de tutores, o sistema de avaliação adotado pela instituição, a dedicação e o envolvimento dos alunos nos estudos e a comunicação entre todos esses sujeitos. Especificamente sobre a produção do material didático para cursos de formação de professores a distância, se não apresentarem qualidade condizente com a temática proposta para o curso, os resultados obtidos poderão ser insatisfatórios.

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, tem atingido novos patamares desde que as políticas públicas direcionadas a ela passaram a considerar a EaD como uma possibilidade para atingir a contingência de professores que buscam o aprimoramento de sua prática pedagógica. Um exemplo disso foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB), em 08 de dezembro de 2006, com base no Decreto nº 5.800, que procurou se expandir por meio de polos de apoio presencial³. Em princípio, a ênfase foi dada à Educação Superior por causa da formação de professores, possibilitando que os professores leigos pudessem cursar a primeira licenciatura ou os professores em exercício, os quais ministram disciplinas diferentes daquelas correspondentes à sua formação, cursarem a segunda licenciatura.

Andrade (2009) chama a atenção para uma questão fundamental em relação à formação de professores a distância, que é a ausência de simetria entre a formação docente e o exercício da profissão. Ambas são ações educacionais, por isso significa que, estar em sala de

³ Balzzan (2010, p. 203) diz que os polos de apoio presencial são “espaços físicos dotados de infraestrutura, recursos humanos, equipamentos, mobiliários, que servirão como ponto de apoio para que a universidade possa descentralizar atividades pertinentes”. O polo é local para estudos, com biblioteca e laboratórios e realização de encontros presenciais e, esse espaço, “acolhe” cursos de universidades diferentes. Há também uma secretaria acadêmica.

aula como aluno, por exemplo, em um curso de licenciatura, não pode estar desligado de estar em sala de aula como professor depois de concluída a licenciatura. “A simetria pode proporcionar essa permanente reflexão do professor, de estar sempre nos dois lados da interlocução” (ANDRADE, 2009, p. 120). É preciso um olhar mais atento para essa questão.

Esse autor destaca que, mesmo que a EaD venha se desenvolvendo, principalmente, em decorrência dos grandes investimentos por parte do governo federal, essa modalidade de ensino não tem alcançado os resultados esperados. Nesse contexto, temos de estar atentos para os materiais produzidos, os equipamentos e sistemas de distribuição, além da valorização da quantidade em detrimento da qualidade e da aprendizagem. Andrade (2009, p. 126) afirma ainda que

Se cada projeto ou sistema fosse instituído como um ambiente de pesquisa, com verificação sistemática de variáveis como a convocação de alunos, a avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa de materiais e procedimentos, a tutoria e a comunicação com alunos e as formas variadas de recepção [...] a educação a distância seria mais efetiva e contribuiria significativamente para desencadear mudanças em todos os aspectos da educação, passando pela gestão, pela construção dos espaços escolares, pela definição dos conteúdos e sua trama curricular, do papel do professor e dos resultados para a sociedade e para cada um dos envolvidos.

Entendemos que essa não é a realidade efetiva da EaD, pois a atenção devida ainda não lhe foi dada. Pensar em transformações no processo educacional sem considerar as possibilidades que a EaD oferece para o ensino-aprendizagem é um erro que tem sido cometido com muita frequência. No entanto, Andrade aponta que os muitos erros da educação, seja presencial seja a distância, são originados pelas relações de poder presentes nas instituições.

Quanto à necessidade de formação dos professores, principalmente em decorrência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem cotidianamente, implica em aprender a lidar com essas transformações para poder trabalhá-las junto aos alunos. Esse fato demonstra que toda profissão tem seu percurso permeado por mudanças. Portanto, estar em sintonia com essas mudanças exige dos professores uma preparação sistemática que, preferencialmente, vem sendo oferecida no contexto atual, na modalidade a distância.

Belloni (2010, p. 255-256) considera que, de modo geral, a qualidade da formação de professores no Brasil, independentemente de qual seja a modalidade em que é realizada, é precária em todas as áreas do conhecimento da educação básica. Por isso, a solução viável

seria a efetivação de política “[...] de expansão da oferta de ensino superior público, gratuito com qualidade, criando um novo modelo de formação em nível superior, para todas as carreiras, mas muito particularmente para futuros professores da educação básica [...]”.

Esse modelo de formação estabeleceria critérios que orientassem tanto as IPES como as escolas privadas a melhorarem a oferta dos cursos. Sendo assim, a EaD poderia ser um caminho possível para a implementação dessa política de formação de professores, de ampliação de vagas. Porém, a autora defende que isso só é viável com política definida, recursos financeiros, equipamentos tecnológicos suficientes e em pleno funcionamento, entre outros, que na prática ainda precisam estar assegurados no Sistema UAB.

Não podemos negar, contudo, que, com o Sistema UAB, os professores se veem diante de várias possibilidades de oferta de cursos, além da oportunidade de frequentar cursos que antes não lhes era possível, principalmente em decorrência da distância de sua residência até a universidade. Assim, cursar a primeira licenciatura ou a segunda, participar de cursos de formação continuada além de cursos de especialização são oportunidades que muitos professores não tinham até bem pouco tempo atrás. Por conseguinte, a abertura proporcionada para a participação em vários cursos ofertados pela UAB minimiza a carência de muitas pessoas que eram impossibilitadas de participar de cursos presenciais.

Nesse processo, alguns fatores apresentam-se ainda como grandes dificuldades para os professores investirem em sua formação por meio da EaD. A *autogestão* dos estudos é um deles. O fato de muitos alunos terem experiências somente com cursos presenciais dificulta sua organização para os estudos no que se refere a dia e horário, além de estarem sozinhos para fazer as leituras, embora existam os chats e os trabalhos colaborativos que podem exigir um mínimo de simultaneidade. Normalmente, os alunos estão condicionados a ter horário fixo para estar em salas de aula, ter um professor e colegas com quem possa discutir os temas das aulas e dirimir as dúvidas. Em cursos a distância, a organização dos estudos muda e quem define o tempo e o espaço de estudos, na maior parte das vezes, são os próprios alunos, o que não se constitui uma tarefa fácil, principalmente quando participa dos primeiros cursos.

Além disso, o uso de *plataformas virtuais* na EaD tem sido apresentado como uma possibilidade de melhoria na oferta de cursos por proporcionar maior interação entre os participantes e, por sua vez, tornar os cursos mais dinâmicos. No entanto, para os alunos que dispõem de poucos conhecimentos em informática, ou aqueles alunos que residem em regiões com problemas de acesso à internet, ao invés de auxiliá-los nos estudos, essas plataformas podem representar um fator complicador para permanência de muitos alunos nos cursos. É preciso, portanto, buscar o entendimento em relação às especificidades de cada região do país

e reconhecer as condições materiais que são disponibilizadas para os alunos frequentarem um curso totalmente on-line.

Destacamos, também, a *assistência pedagógica*, tanto por parte do professor de uma disciplina específica quanto do professor tutor – muitas instituições utilizam esses dois profissionais –, que nem sempre tem sido condizente com o esperado nos cursos a distância. Assim, quando ocorre ausência desses profissionais nos ambientes de aprendizagem, especialmente, do tutor, muitos alunos podem se perder no meio do caminho. Consideramos relevante esse acompanhamento constante, pois o aluno se sente confuso em meio às dúvidas e, quando não pode contar com um apoio pedagógico, perde o interesse pelo curso. Vale salientar que a pouca experiência em docência ou uma formação elementar para atuar como tutor são dois fatores que contribuem para essa pouca assistência ao aluno.

Outro fator que também dificulta é que os alunos desses cursos são adultos e a maioria tem dupla ou tripla *jornada de trabalho*. Desse modo, o tempo disponível para os momentos de estudos pode não corresponder àquele que eles realmente necessitam para dar conta do curso.

Além desses, outros fatores conflituosos envolvem os alunos da EaD. A esse respeito, Andrade (2010, p. 188) comenta que

De um lado o sujeito e de outro o processo formativo que demanda atividades de leitura, tarefas, interações com os professores e com os colegas. Esse processo produz diferentes trajetórias, determinadas tanto pelas configurações subjetivas e cognitivas dos sujeitos, quanto pelas escolhas feitas pelo processo formativo (que material é proporcionado aos alunos, quanto de interação é propiciado entre os alunos e seus professores, quem auxilia o aluno no processo de aprendizagem, que atividades esse aluno deve produzir, como é avaliado, como é a estrutura de apoio presencial etc).

Como podemos ver, as questões apresentadas são sérias e precisam ser pensadas pelas instituições que utilizam a EaD em sua dinâmica de funcionamento. Por isso, defendemos que é preciso considerar as realidades locais e as reais dificuldades que os alunos enfrentam. Minimizar esses problemas pode contribuir para reduzir o número de alunos evadidos nos cursos a distância. Desse modo, não adianta disponibilizar um grande número de vagas nos cursos se não for levado em consideração o contexto desses alunos, os quais precisam frequentar um curso com qualidade e concluí-lo.

4.2 A CONVERGÊNCIA E INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS E O TRABALHO DOCENTE

O avanço tecnológico que temos presenciado nos últimos tempos tem contribuído para a sofisticação das mídias, permitindo diferentes possibilidades de acesso e de uso, mas também vem exigindo dos professores conhecimentos de suas potencialidades e limitações no sentido de dar conta do seu uso nas atividades pedagógicas. Nesse cenário em que a rapidez com que as tecnologias e mídias desenvolvem-se e que se reflete na vida de todos nós, o professor busca compreender esse contexto complexo, que resulta em aprender como utilizar pedagogicamente as mídias.

A necessidade de integrar as mídias na prática docente justifica-se porque elas já estão integradas há muito tempo na vida dos sujeitos, exercendo grande influência. Ao serem utilizadas pelo professor, de forma crítica e criativa, as linguagens midiáticas mobilizam diferentes saberes, o que implica em novos modos de aprender e de construir conhecimento.

Sendo assim, segundo Bérivot e Belloni (2009), os professores têm um grande desafio pela frente: compreender as novas maneiras de ensinar e de aprender para levar os alunos a se desenvolverem, desde cedo, em ambientes externos à escola, no contato com as TIC. A autora sugere que a integração de mídias seja feita “[...] na perspectiva de mídia-educação, em suas dimensões inseparáveis: *objeto de estudo e ferramenta pedagógica* (grifo da autora), ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (BÉRVOT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Nessa rapidez do avanço tecnológico, os sujeitos adultos têm dificuldades de acompanhá-los, diferentemente das crianças e jovens que vão se apropriando das TIC naturalmente. Nesse contexto, a maioria das escolas não está dando conta de acompanhar essa realidade, porque os professores não têm uma formação adequada que atenda as especificidades da integração de mídias na prática docente. Devido à falta de preparo para utilizarem metodologias que contemplem recursos tecnológicos, muitos professores resistem a esse trabalho pedagógico.

Nesse cenário, é essencial compreender como as mídias estão situadas na sociedade, seus impactos e suas implicações na vida cotidiana de forma a influenciá-la. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem com as linguagens midiáticas requerem que professor assuma um olhar crítico sem o deslumbramento tão comum em relação às mais recentes inovações tecnológicas, mas principalmente que esse profissional priorize o caráter pedagógico em detrimento da atenção para as possibilidades técnicas, que considera relevante apenas as

diferentes formas de acesso à informação. Ou seja, o recomendado é que essa integração não se apresente somente como instrumental, mas fundamentalmente se dê de forma crítica e criativa, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, alguns caminhos podem ser delineados com o propósito de que os professores integrem as mídias na prática docente como: buscar compreender como utilizar as mídias de forma crítica e criativa; como fazer uso de conteúdos veiculados pelas mídias na escola, já que os alunos são “consumidores” ávidos de programas midiáticos; como direcionar uma pesquisa na internet que leve os alunos a valorizarem a atividade de pesquisa; como produzir um *podcast*, um vídeo, entre outros.

Na sala de aula, ao mesmo tempo que o professor equilibra os conhecimentos cognitivos e a formação de atitudes e valores, vê-se diante de uma realidade em que a violência na escola vem aumentando a cada dia. Sendo assim, a busca de solução para situações dessa natureza não pode ser pensada sem que seja feita, em sala de aula, uma análise crítica da mídia.

Diante desse quadro, Belloni (2010, p. 251) chama a atenção para o fato de que em todas as áreas da educação “[...] há um consenso teórico sobre o caráter construtivista da aprendizagem, sobre a importância da interação social, mas ignora-se tudo o que se refere às mídias, [...] como se fosse possível pensar as interações sociais sem considerar as TIC”. Assim, o crescente desenvolvimento das TIC, bem como o contato precoce das novas gerações com essas tecnologias mostram-nos que é impossível não as inserir no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, essa autora reconhece que grande parte dos professores que atua na educação básica encontra-se despreparada para atuar com as TIC em sua prática pedagógica, principalmente por sua formação inicial não ter contemplado essa realidade. Por isso, utilizar de modo integrado essas tecnologias e mídias nos níveis de ensino básico implica na necessidade de formação dos professores. Dessa forma, a autora propõe que na EaD o professor, além de fazer a formação para a utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica, também utilize desses recursos no próprio exercício do curso.

Para tanto, uma formação de professores – cujo objeto de estudo é a utilização de mídias na prática pedagógica, que é realizada em serviço –, exige ser oferecida a esses profissionais o exercício das teorias postas. Quando isso não ocorre, percebemos que somente o discurso não dá conta de promover mudanças na prática. Desse modo, a relevância das linguagens midiáticas na prática docente também é ressaltada por Neves e Medeiros (2006, p. 24):

[...] o domínio de técnicas e de linguagens midiáticas transforma alunos e professores em leitores mais críticos nas diferentes mídias, mais preparados, em sua vida pessoal, para lidar com informações veiculadas, compreendendo melhor os recursos que fazem com que tais informações sejam percebidas segundo os interesses que são subjacentes a elas.

Assim, o exercício da docência, diante de um contexto em que as informações são acessadas pelas diferentes mídias (diferentes linguagens) com grande facilidade, exige do professor novas aprendizagens e transformação da prática pedagógica. Embora muitos professores mostrem intenção de integrar as mídias na prática pedagógica, suas práticas de uso das mídias revelam que é feita uma justaposição das mídias em vez de uma integração. Percebemos que os professores fazem da forma como entendem que seja essa integração. Nesse contexto, Prado (2005, p. 11) apresenta uma justificativa a respeito da integração de mídias na prática pedagógica.

O sentido atribuído à ideia de integração de mídias na prática pedagógica tem sido muitas vezes equivocado. O fato de utilizar diferentes mídias na prática escolar nem sempre significa integração entre as mídias e a atividade pedagógica. Integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

O desenvolvimento de uma proposta pedagógica que integre diferentes mídias e tecnologias exige criar as condições para que essa integração aconteça, favorecendo a construção de conhecimentos dos alunos. Uma formação que atenda a esse propósito requer levar os professores a conhecerem as especificidades, as potencialidades e as limitações das linguagens midiáticas, ao mesmo tempo que busca o equilíbrio entre os conteúdos curriculares e o uso das mídias na prática pedagógica para, a partir daí, encaminhar uma proposta efetiva que resulte na integração das mídias.

Para tanto, é essencial que tal formação permita ao professor criar situações a fim de que as mídias sejam utilizadas nas atividades pedagógicas, pois assim, ele “[...] tem a oportunidade de realizar práticas de uso dessa tecnologia com os alunos, refletir durante a ação para ajudar o aluno a aprender com o seu uso e trazer reflexões sobre a ação para discutir com o grupo em formação” (ALMEIDA, 2007, p. 160). Portanto, subsidiada por teorias da

aprendizagem, uma formação nesses moldes contribui para o professor compreender como, em que situações e com qual intenção as mídias podem ser inseridas em uma determinada atividade pedagógica.

A convergência de mídias traz consigo a necessidade de integrá-las na educação, por conseguinte, o processo de integração de mídias exige uma prática de parceria entre professores e alunos. De acordo com Almeida (2007, p. 161), para a integração de mídias “[...] é possível buscar temas que se articulem com os conceitos envolvidos nas atividades em desenvolvimento, selecionar o que for significativo para esses estudos, aprofundar a compreensão sobre eles, estabelecer articulações com informações [...]” advindas das mídias como a *internet*, a televisão, o rádio, o jornal, entre outras, em que representações diversas sejam desenvolvidas de maneira a entrelaçar forma e conteúdo nos significados que os alunos constroem ou reconstroem a respeito dos temas.

Portanto, um trabalho pedagógico com as mídias exige dos professores compreenderem suas linguagens e suas possibilidades de utilização na prática pedagógica, mas também implica em mudanças na rotina pedagógica diante de novos contextos de aprendizagem. Nessa perspectiva de uma prática pedagógica que se intenciona integrar as mídias, o rompimento com posturas pedagógicas tradicionais é inevitável, porque elas não dão conta de contribuir para a formação do sujeito ativo, crítico, que questiona o que é veiculado nas mídias – propósito maior das mídias nas atividades pedagógicas.

4.3. O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: ESTRUTURA E MATERIAL DIDÁTICO

O curso Mídias na Educação⁴ foi criado pela extinta SEED/MEC e é coordenado, atualmente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esse curso acontece em todos os estados da federação com o mesmo material didático. Com a participação nesse curso, os professores podem adquirir conhecimentos a respeito das linguagens das mídias para aplicar nas atividades pedagógicas.

Destinado a professores e gestores da educação básica, o curso Mídias na Educação visa, principalmente, oferecer a esses profissionais uma formação adequada para utilizar pedagogicamente as TIC. Tal formação ocorre mediada pelas tecnologias que servem de

⁴ No Rio Grande do Norte, esse curso é implementado pela UFRN e a UERN.

suportes para essas mídias e, dessa forma, os professores/cursistas podem conhecer as potencialidades desses suportes que já se fazem presentes em muitas escolas por meio dos programas do MEC, como o ProInfo, por exemplo.

No Projeto Básico do curso está posto que entre os resultados esperados estão os seguintes: que os professores/cursistas consigam refletir crítica e criativamente a respeito de sua prática docente com relação ao uso das mídias, ao papel das tecnologias na criação de um novo ambiente educacional, às diferentes linguagens; e utilizem as diferentes mídias de acordo com a proposta pedagógica que orienta a sua prática.

Inicialmente, esse curso era organizado em Ciclos de estudos independentes: Ciclo Básico (certificação de Extensão: 120h), Ciclo Intermediário (certificação de Aperfeiçoamento: $120 + 60 = 180h$) e o Ciclo Avançado (certificação de Especialização: $120 + 60 + 180 = 360h$). Porém, em meados de 2009, a SEED/MEC e a CAPES firmaram um acordo para que o curso Mídias na Educação migrasse para a CAPES, passando a integrar os demais cursos do Sistema UAB. Com essa migração, o curso deixou de ser ofertado em três Ciclos e assumiu o formato de dois cursos independentes entre si: um curso de Extensão (160h) e um curso de Especialização (360h). Mesmo com essa mudança de formato, não foi necessário produzir novos materiais didáticos.

Conforme já foi abordado, nossa pesquisa foi desenvolvida no curso de extensão Mídias na Educação, por isso, a partir de agora, faremos referência somente a esse curso. Quanto à sua estruturação, foi feita em seis módulos, sendo 04 deles correspondentes às mídias impressas, tevê e vídeo, rádio e informática; 01 módulo introdutório e 01 sobre gestão de mídias. Os referidos módulos foram organizados com carga horária de 15 horas, 20 horas ou 30 horas. Esses módulos propõem-se a explorar as linguagens midiáticas e seus impactos no processo ensino-aprendizagem. O curso no formato de extensão abrange duas dimensões: a primeira diz respeito às mídias enquanto objeto de estudo e reflexão (caracterização; especificidades) e a segunda, às mídias como estratégia pedagógica (mídia como recurso para o ensino e a aprendizagem; vantagens e desvantagens; exploração pedagógica da mídia).

Todas as IPES que têm participado da implementação do curso Mídias na Educação dispõem dos mesmos módulos, ou seja, a distribuição dos materiais didáticos produzidos é feita em âmbito nacional. Esses materiais didáticos são disponibilizados em AVA – já que é um curso totalmente on-line. No caso do curso oferecido pela UERN – no qual desenvolvemos a pesquisa –, o AVA utilizado é o *e-proinfo*. No entanto, nas primeiras ofertas, os alunos também tinham acesso ao material por meio de CD-ROM. Como podemos ver, o curso não oferece os módulos no formato impresso, porém não inviabilizava dos alunos

fazerem a impressão. Cada IPES tem autonomia para escolher o ambiente virtual que desejar (*moodle*, *e-proinfo*, teleduc etc.) para disponibilizar o curso. Por exemplo, o curso Mídias na Educação – em nível de extensão – vem sendo ofertado pela UERN por meio do *e-proinfo*. Salientamos, ainda, que mesmo sendo um curso on-line, há dois encontros presenciais: um encontro para abertura do curso e um encontro para encerramento.

Bassani e Behar (2009) comentam que, embora haja uma variedade de AVA disponível para uso nas atividades educacionais, eles apresentam muitos aspectos comuns, tais como: só é possível acesso por indivíduos cadastrados; há neles espaços próprios para que o professor possa disponibilizar materiais pedagógicos, mas também espaços para os alunos realizarem atividades diversas; dispõem de ferramentas comunicacionais síncronas, como é o caso dos chats, e assíncronas como os fóruns de discussão e o e-mail; há, também, ferramentas para recados/avisos, entre outros. Assim, mesmo os AVA centralizando as informações de um determinado curso, o gerenciamento destas é de responsabilidade de cada usuário/participante do curso, considerando a função que ocupe nesse espaço de aprendizagem.

Para pensar a avaliação da aprendizagem em AVA, por exemplo, de acordo com as citadas autoras, podemos acompanhar tanto a frequência com que o aluno acessa o curso e o número de mensagens publicadas, quanto o conteúdo, que se reflete em uma avaliação da aprendizagem que realça o produto em relação ao processo. Porém as autoras (BASSANI e BEHAR, 2009, p.111) destacam que

[...] o intercruzamento desses critérios pode potencializar a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, já que permite uma ressignificação de dados quantitativos. Dessa forma, os dados quantitativos não são considerados apenas como critério de avaliação, mas como possibilidade de intervenção pedagógica.

As autoras enfatizam que considerar o número de acesso e o de postagens no AVA como critério de avaliação é insuficiente para avaliar a aprendizagem. No entanto, o professor de posse de dados quantitativos pode verificar a participação dos alunos e apresentar proposta de intervenção que realce a avaliação formativa.

Ao situarmos o curso Mídias na Educação como de abrangência nacional, identificamos como um aspecto preocupante o fato de o curso ser totalmente on-line. Essa preocupação justifica-se em função das grandes diferenças regionais, especificamente aqui referentes à disponibilização e ao acesso a computadores conectados à internet. Dependendo da localidade do cursista e de suas condições econômicas, ele pode não dispor de computador

e/ou não ter acesso à internet. Essa ainda é uma realidade em muitas localidades do nosso país. Dessa forma, reconhecemos que a falta de material impresso nega o direito à participação de professores neste curso, já que só é permitido o acesso ao conteúdo on-line.

Em relação à produção do material didático do curso Mídias na Educação, a extinta SEED/MEC lançou, em 2005, um convite às IPES para que pudessem participar da elaboração do material didático do curso. Responderam ao chamado e participaram da referida produção 15 (quinze) IPES⁵. No momento da implementação do curso, mais 19 (dezenove) universidades integraram esse grupo. Das instituições que produziram o material didático, uma delas não participou da implementação do curso.

Nessa perspectiva, foram elaboradas 900 horas de conteúdos educacionais cujas temáticas centravam-se em mídias impressas, tevê, informática e rádio – conforme citado anteriormente – e estavam distribuídas em diferentes módulos. As 15 (quinze) IPES foram distribuídas por grupos para a elaboração desses materiais, coordenados por 05 (cinco) delas⁶, as quais já tinham participado de projetos em parceria com o MEC. Além disso, era imprescindível que cada uma delas apresentasse domínio na utilização do ambiente virtual *e-proinfo* – ambiente virtual que seria utilizado pelo curso, em princípio.

A produção desse material foi um desafio para as IPES participantes, uma vez que elas estavam localizadas em diferentes regiões do Brasil. Para tanto, algumas estratégias foram utilizadas a fim de que os grupos de produção funcionassem e, entre elas, estavam os fóruns de discussão e as reuniões presenciais. O envolvimento dessas IPES refletidas em um trabalho colaborativo, em uma construção de parcerias, foi um diferencial no processo de produção dos materiais didáticos do curso Mídias na Educação.

Uma das exigências desse trabalho coletivo era a de que os grupos deveriam manter a coerência temática dos módulos com ênfase nas linguagens midiáticas no processo ensino-aprendizagem. Não podemos negar que a forma como foi pensada a elaboração dos materiais didáticos desse curso representa uma inovação nesse processo. Se compararmos com a forma de produção dos materiais didáticos dos cursos da UAB, vemos que a sistemática da produção

⁵Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – campus Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Sergipe (UFSE); Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

⁶ UFC, UFRGS, USP, UFAL e UFPE.

foi diferente. Nesta, cada IPES é responsável pela produção de seu próprio material ou o adquire de outra instituição, porém produz o guia desse material.

Conforme destacado anteriormente, os módulos foram produzidos por universidades diferentes, porém no Plano Básico do curso, havia uma determinação de que os módulos obedeceriam a um mesmo padrão de organização, pois facilitaria a navegação dos alunos pelos módulos. Na prática, as universidades que produziram os módulos básicos correspondentes às quatro mídias não seguiram o padrão estabelecido, em que o Módulo Introdutório seria uma espécie de “modelo”. Assim, a cada novo módulo, os alunos tinham de lidar com uma forma de navegação (pelo módulo) diferente – o que prejudicava mais ainda o pouco tempo que dispunham para os estudos.

No curso Mídias na Educação, o material didático foi produzido para ambientes on-line. Como esse curso migrou da extinta SEED/MEC para a CAPES, esse material didático distingue-se do padrão dos demais cursos da UAB⁷, embora a EaD brasileira tenha ainda uma cultura de material impresso muito presente, mesmo depois do surgimento dos AVA. Temos observado que nos cursos ofertados via UAB, as IPES utilizam esses ambientes, mas na prática, o material didático utilizado é o impresso.

Torrezan e Behar (2009, p. 33) definem material educacional digital como “[...] todo o material didático elaborado com objetivos relacionados com a aprendizagem e que incorpora recursos digitais”. Na elaboração desse material – independentemente de ser denominado de “educacional digital” ou “didático” –, é preciso que haja equilíbrio entre os fatores gráficos, técnicos e pedagógicos. Quando isso ocorre, o aluno irá dispor de um ambiente motivador que o possibilite a atuar nele de forma crítica, investigativa e autônoma.

Para muitos alunos, especialmente aqueles que estão frequentando um curso a distância pela primeira vez, o contato com o material hipertextual é algo inovador – diferente das leituras habituais dos impressos –, ao mesmo tempo, pode se tornar um problema por causa do uso de links. Desse modo, as conexões possibilitadas pelos links “afetam diretamente a compreensão, como também influenciam o que deve ser destacado pelo leitor ou ignorado completamente por ele” (XAVIER, 2010, p. 211). O hipertexto contempla texto verbal, imagens e sons, e quando bem produzidos, possibilitam uma leitura dinâmica e criativa.

⁷ Apresentação e objetivos; Para começar (breve texto motivador); Box (quando se faz necessário uma informação complementar); Assim é... (conteúdo); Atenção (quando é necessário reforçar parte do conteúdo); Mãos à obra (atividades após cada bloco de conteúdo); Já sei... (resumo); Autoavaliação; Leituras complementares; Referências; Listas de figuras.

Consideramos que em consequência da dimensão territorial brasileira, a utilização de material conjugado (digital e impresso, por exemplo) é uma estratégia adequada para atender as diferenças regionais, principalmente no que diz respeito ao acesso à *internet*.

4.3.1 Organização dos conteúdos e das atividades

Faremos, agora, uma descrição de cada um dos seis módulos produzidos para o curso Mídias na Educação, os quais são utilizados pela UERN em suas turmas, destacando algumas incoerências detectadas na organização dos conteúdos e das atividades.

O *Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação* faz uma abordagem geral a respeito da utilização das mídias na educação, apresentando conceitos, reflexões de âmbito geral sobre as mídias, introduzindo o estudo das principais mídias na educação, suas potencialidades e possibilidades de utilização na prática pedagógica. Essa introdução passa pelo uso da internet, da tevê, do cinema, do rádio na educação. No entanto, sentimos falta de uma referência breve à mídia impressa. Destacamos, também, que o conteúdo e as atividades apresentadas não levam em conta as especificidades de nenhuma região do país: é o mesmo material didático para todas as regiões.

Ao acessarmos o módulo, há um “convite” para os alunos participarem do módulo, além de alguns links em que teremos informações de toda a estrutura do módulo. Assim, o módulo é apresentado de forma breve (no link “Apresentação”), enfocando seu objetivo principal que é “provocar reflexões sobre diferentes linguagens midiáticas e preparar o cursista para a compreensão do atual contexto educacional e do papel das mídias no processo de ensino e aprendizagem⁸”. O link “Programa” traz os objetivos (das quatro etapas do módulo) e, ainda, encontramos links relacionados com as atividades, a avaliação e os créditos.

O módulo está organizado em quatro etapas e, em todas elas, a Apresentação se dá por meio de um pequeno vídeo, de um breve texto, no qual estão postos os objetivos (já apresentados no link “Programa”). Para navegar pelas páginas, há o link “avançar” e para retroceder, o link “voltar”.

No decorrer do texto correspondente a cada tópico do conteúdo das etapas (exceção feita à etapa 1), há seções que trazem materiais complementares ao texto-base, como textos

⁸Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação. Disponível em: webeduc.mec.gov.br/midiasnaeducacao. Acesso em: 21 Out. 2012.

para leituras obrigatórias ou optativas, vídeos, entre outros, porém sem conter orientação para os estudos. Salientamos, ainda, que esses materiais apresentam-se em grande quantidade.

Além disso, as atividades desse módulo não estão distribuídas ao longo do conteúdo do curso, aparecendo somente ao final do módulo, sem indicação de em que momento realizá-las. Pela forma como estão colocadas, deixa evidente que são realizadas após todas as leituras, o que é incoerente (como veremos mais adiante).

A etapa 1 traz a discussão de alguns conceitos como o de mídias e sua evolução, novas terminologias e o papel das TIC na educação. Os avanços científicos e tecnológicos ocorridos dos últimos anos têm contribuído para profundas transformações sociais que, por sua vez, têm influenciado (e alterado) o modo como nos comunicamos. As mídias estão relacionadas com esse contexto. Quanto à estruturação do conteúdo e das atividades dessa etapa, encontra-se no anexo A. Esse quadro apresenta outra incoerência (além das referentes às atividades) que é a forma como foi organizada a Síntese do módulo: ela traz duas seções (que não sintetizam o módulo).

A etapa 2 volta-se para os aspectos relacionados com a sociedade atual em que o desenvolvimento contínuo das TIC têm provocado mudanças sociais, tecnológicas e culturais, mas também a construção de redes colaborativas de aprendizagem. A discussão enfatiza tanto questões relacionadas com o grande destaque que têm tido cotidianamente as TIC, quanto ao papel da escola diante dessa realidade. O propósito dos conteúdos e atividades apresentados nessa etapa é possibilitar que os professores reflitam sobre a educação e essa sociedade em que o avanço tecnológico tem exigido mudanças para se conviver em sociedade. A estruturação dessa etapa está organizada no anexo B.

Podemos observar, nesse quadro, que a mesma incoerência presente na síntese da etapa 1, ocorreu na síntese da etapa 2: não há uma síntese propriamente, já que há três seções contendo materiais complementares, inclusive com texto para leitura obrigatória.

Já a etapa 3 suscita reflexões sobre os meios de comunicação e de informação e sua utilização na vida cotidiana e na escola. Nesse sentido, é incontestável a influência que os meios de comunicação exercem nas pessoas, fato que não pode passar despercebido pela escola. No material, a ênfase é dada às relações entre educação e comunicação; ao processo de ensino e aprendizagem com o uso das mídias; ao papel das mídias na educação, quando são exploradas diferentes linguagens; e à integração de mídias na educação. A organização dos conteúdos e atividades é apresentada no anexo C.

Identificamos logo no primeiro tópico *Interações entre educação e comunicação*, que o termo “comunicação” aqui é visto como “meios” e não como diálogo – como

defendemos na perspectiva de Freire (2001). O interessante é que diálogo é comunicação, mas a mídia não está proposta para a comunicação e sim para a informação e a expressão.

No quarto tópico *A TV na educação*, percebemos o excesso de conteúdo, especialmente no que diz respeito aos materiais complementares, considerando que são três textos, quatro questionamentos e um livro. Como ocorre sempre, não há direcionamento para as leituras complementares, nem tempo suficiente para a realização destas. Além disso, a Síntese traz material complementar, conforme aconteceu nas etapas anteriores.

No que diz respeito à etapa 4, trata da integração de mídias na prática pedagógica e que se constitui num grande desafio para os professores, uma vez que é necessário considerar a linguagem de cada mídia, suas potencialidades e suas limitações. Essa etapa propõe-se a refletir sobre a integração de velhas e novas mídias na prática pedagógica, apresentando a pedagogia de projetos como uma possibilidade para que essa integração ocorra, conforme veremos no anexo D.

Observamos que no primeiro tópico *A convivência com velhas e novas mídias*, há um problema quanto à repetição do subtópico *Perspectivas para a integração de mídias*. Quanto à Síntese, não apresentou problemas como nas etapas anteriores, pois ela se apresenta conforme seu propósito.

Quanto ao *Módulo Material Impresso*, identificamos que não segue a estrutura do módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação, conforme foi previsto no projeto-piloto do curso, que enfatizava ser este módulo o modelo para os demais. O módulo está organizado de forma a possibilitar aos professores compreenderem como integrar a mídia impressa (bem como as outras mídias) à prática pedagógica, visto que a mídia impressa – dentre as principais mídias – é a mais utilizada no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o módulo aborda os conceitos básicos relacionados com a mídia impressa e a sua linguagem e que vão auxiliar os professores a compreenderem a importância da referida mídia na prática pedagógica.

Esse módulo está organizado da seguinte forma: Apresentação, Metodologia de Trabalho, Etapa 1 (Da imprensa à hipermídia); Etapa 2 (Mídias impressas na sala de aula), Leituras, Referências e Créditos. Ressaltamos que os conteúdos do módulo estão disponíveis no ambiente virtual do curso, mas também há arquivos em formato PDF para que o aluno possa fazer a impressão.

Em relação à avaliação, ocorre de forma contínua a partir de atividades disponíveis nos fóruns, diário de bordo e biblioteca – 05 atividades obrigatórias e 06 optativas. Essas atividades, diferentemente do que ocorreu no Módulo Introdutório, aparecem antes do

conteúdo (em Metodologia de Trabalho), mas também estão distribuídas no decorrer do conteúdo. Por fim, a navegação pelas páginas do módulo dá-se através do menu lateral ou por um botão ao final de cada página (“voltar” e “avançar”).

Na primeira etapa, é feita a contextualização histórica da mídia impressa e seu uso na sala de aula, inclusive a integração com outras mídias. Destacam-se, também, as diversas apresentações de textos, tanto no formato impresso como no digital, além do trabalho pedagógico quando utiliza a mídia impressa em um momento em que as mídias audiovisuais e a informática estão em evidência. No anexo E, temos uma demonstração dos conteúdos e atividades dessa etapa do curso.

Vemos que no quarto tópico desta etapa *O livro como produto cultural e sua importância na nossa vida*, não há texto-base e os dois textos que deveriam ser postos como materiais complementares são apresentados como se fossem o texto-base. No entanto, percebemos que há certo equilíbrio entre os tópicos, as seções (material complementar) e as atividades obrigatórias.

Na etapa 2, em cada tópico é feita uma exposição, de forma breve, dos principais materiais impressos que os professores podem utilizar nas atividades pedagógicas. A ênfase é dada no último tópico *Projetos integrando mídias impressas*, pois contém orientações para a elaboração de projetos integrando mídias impressas e, por isso, apresenta uma atividade de elaboração de um projeto dessa natureza. Nessa etapa, há um número de atividades muito grandes, em um total de 08 (oito), porém, apenas duas delas são obrigatórias. Considerando as duas etapas do módulo, temos 11 (onze) atividades. A distribuição de conteúdos e atividades dessa etapa está disposta no anexo F.

Chamamos a atenção para o fato de que no módulo Material Impresso as mídias impressas são tratadas sem profundidade, talvez por serem as mais utilizadas em sala de aula, o que supõe que os professores já tenham domínio de seu uso e produção. Contudo, esse módulo é o que mais disponibiliza atividades para os cursistas realizarem com seus alunos, embora essas atividades práticas sejam optativas, o que significa que os professores normalmente não as realizam. Na prática, não foi enfatizada a produção em mídia – como deveria.

A mídia audiovisual, pela sua própria relevância no cotidiano, é uma mídia presente na escola, mesmo que seus recursos tecnológicos não estejam fisicamente instalados nesse espaço. Assim, o *Módulo TV e Vídeo* apresenta-se de forma diferente dos dois módulos anteriores, pois não se encontra organizado por etapas.

Inicialmente, encontramos os objetivos específicos, os títulos dos tópicos e as seções: *pare e pense; para fazer; parada obrigatória; para saber mais* – que estão disponíveis no texto-base. Já a avaliação se dá a partir da realização de atividades (participação e interação em fóruns; elaboração de textos, entre outras). Para ir ao tópico seguinte, o cursista tem dois caminhos: por meio do menu (no canto esquerdo) ou pelos botões “avançar” e “voltar”.

Nesse módulo, o enfoque é dado à tevê e ao vídeo e sua relação com a educação. Nessa perspectiva, são abordados os conceitos básicos da linguagem televisiva com destaque para os aspectos tecnológicos da produção de tevê. Entre os destaques do módulo para reflexão estão as características da televisão e do vídeo e sua utilização no processo ensino-aprendizagem. O anexo G nos dá uma visão de como estão distribuídos os conteúdos e as atividades desse módulo.

Consideramos uma fragilidade desse módulo o fato de ter dado uma ampla visão sobre os aspectos tecnológicos da tevê (a produção de tevê) e não ter exercitado esses aspectos, uma vez que a atividade solicitada referia-se apenas à produção de um roteiro de vídeo – que já está produzido. Ou seja, o roteiro já existia.

Ainda, no Módulo TV e Vídeo, há uma atividade solicitada que difere da discussão feita no conteúdo. Vejamos a orientação da referida atividade⁹:

Com a tecnologia de TV Digital, o limite do que se pode fazer com programas que preveem o usuário como interagente é apenas a imaginação. Pesquise e proponha como poderia ser trabalhada a TV Digital na escola para o desenvolvimento de um projeto com os alunos. Dica: Pesquise na Internet utilizando ferramentas de busca como o Google (www.google.com). Registre sua proposta no fórum TV Digital e discuta os comentários feitos por seus colegas.

Na verdade, o conteúdo do módulo não apresenta nenhuma discussão a respeito da utilização pedagógica da TV Digital, o que torna incoerente a natureza da atividade solicitada. A breve discussão se dá, apenas, em torno do que é a TV Digital, sem nenhuma preocupação com a abordagem pedagógica. Durante nossa experiência como tutora desse curso, os professores/cursistas não conseguiam atender o que foi solicitado na atividade em virtude de o material didático não oferecer subsídios necessários.

No *Módulo Rádio*, inicialmente, há uma Apresentação Geral da mídia rádio e a constituição de módulos para o curso. O link *Neste Módulo* destaca, de forma breve, a

⁹ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

abordagem específica do módulo. Em *Instruções ao usuário*, há a listagem de tópicos do módulo. Já em *Orientações*, há ênfase sobre o estudo a distância, sugestões para a dinâmica de estudos, carga horária e avaliação. Em *Atividades*, encontramos algumas informações sobre as referidas atividades, mas sem apresentá-las (elas são dispostas no conteúdo do módulo). Depois dessas informações iniciais, os conteúdos e atividades são expostos.

Esse módulo está organizado de maneira que possamos ter uma visão geral da radiodifusão e sua relação com a educação. Enfatiza projetos pedagógicos desenvolvidos em que foi feito uso do rádio. E, por fim, aborda a conceituação de ecologia sonora – considerada necessária ao estudo da mídia rádio. Salientamos que em todos os tópicos há um arquivo em PDF para impressão do material didático. A organização do módulo está demonstrada no anexo H.

De acordo com a exposição dos conteúdos e atividades do módulo Rádio, identificamos que dos três textos das leituras complementares correspondentes ao tópico *Projetos* e subtópico *Experiências*, os dois últimos não se encontram disponíveis para acesso – consequência da falta de atualização do material didático do curso. O rádio, apesar de seu grande alcance, ainda é uma mídia pouco utilizada nas atividades pedagógicas. Assim, para que os professores façam uso do rádio no processo ensino-aprendizagem, é necessário que se apropriem de sua linguagem.

Por sua vez, o *Módulo Informática* está organizado em três etapas. O acesso a cada uma delas ocorre por meio do menu lateral esquerdo. Ao clicar em qualquer uma das etapas, abrirá uma “Cidade virtual” por onde acessamos o material didático do curso através de diferentes “prédios”. Por exemplo, no prédio “biblioteca”, acessamos os textos complementares, no prédio “Salão de jogos”, acessamos alguns jogos relacionados com o tema tratado; no prédio “Cinema”, há vídeos acerca da temática. Porém, o principal prédio é o da “Escola”. Ao clicar nele, temos alguns ícones que reúnem todos os materiais disponíveis em todos os prédios em que se encontram os conteúdos e atividades.

A etapa 1 possibilita uma discussão em torno do processo ensino-aprendizagem, porém sem fazer qualquer referência à mídia informática. A ênfase é dada ao conceito de processo ensino-aprendizagem e aos elementos que o constituem. Podemos observar a incoerência dos conteúdos e das atividades dessa etapa no anexo I.

Já a etapa 2 aborda o tema *Recursos Didáticos*, seu conceito e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma da etapa anterior, os textos dessa etapa não fazem referência à mídia informática. Quanto às atividades, embora o título do

fórum seja *O uso da informática na prática pedagógica*, as discussões não são direcionadas para essa finalidade. O anexo J expõe os conteúdos e atividades.

A etapa 3 é a única que enfatiza a informática, pois apresenta as tecnologias de informação e comunicação e, em especial, a informática, como ferramentas importantes a serem utilizadas na prática pedagógica. Porém, nessa etapa há um sério problema quanto ao excesso dos textos complementares que são 14 (quatorze) no total e, com exceção de um deles (em PPT), os demais são artigos. Torna-se evidente, portanto a impossibilidade de leitura, possivelmente da metade desses textos, considerando o tempo que precisa ser dedicado a tais leituras. O anexo L faz uma rápida demonstração dessa situação.

Nesse módulo, há repetição do título da atividade, pois o fórum *O uso da Informática na Prática Pedagógica* é disponibilizado tanto na etapa 1 – O Processo Ensino-aprendizagem, quanto na etapa 2 – Recursos Didáticos e na etapa 3 – O Computador como Recurso Didático, embora as questões propostas a serem respondidas em cada um desses fóruns sejam diferentes.

Esse módulo não se encontra naqueles produzidos para o antigo Ciclo Básico, já que pertence ao Ciclo Intermediário. Nesse caso, a UERN fez a substituição, considerando que o módulo de Informática do Ciclo Básico constitui-se de vários tutoriais de informática sem nenhuma discussão sobre a mídia, tampouco é estabelecida a relação com os aspectos pedagógicos. Sem dúvidas, esse é o módulo que apresenta mais fragilidades.

Além disso, muitos professores não dispõem de domínio técnico-pedagógico para fazer a gestão das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, o que representa uma grande dificuldade para a sua integração. No *Módulo Gestão Integrada de Mídias* está posto que a gestão das tecnologias na escola normalmente passa por três momentos: 1º) o uso das tecnologias se dá no sentido de melhorar o que já vinha sendo feito; 2º) a escola insere, de forma parcial, as tecnologias no processo ensino-aprendizagem; 3º) há o amadurecimento do processo de implantação das tecnologias.

O módulo traz ainda uma breve *Apresentação*, que consiste em um link de acesso aos créditos e outro que disponibiliza o programa do módulo contendo o objetivo geral e os específicos de cada etapa, bem como orientação para estudo, avaliação e a dinâmica das atividades. Encontramos, também, links para acesso às três etapas.

Na etapa 1, a ênfase é dada, inicialmente, à realização de um diagnóstico das tecnologias existentes na escola (de cada cursista) e o uso que vem sendo feito delas no processo ensino-aprendizagem, embora essa discussão já tenha sido feita no Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação. Na organização dos conteúdos, foi levada

em conta a falta de domínio técnico-pedagógico para se fazer a gestão das TIC no processo ensino-aprendizagem, que é um sério problema enfrentado pelos professores.

Nessa etapa, há também outros problemas, que estão relacionados com os tópicos apresentados no menu, pois divergem do que aparece no conteúdo da etapa, exceção feita apenas ao primeiro tópico *Retomando conceitos*. Já o tópico *Importância do diagnóstico* aparece no menu como segundo tópico, embora, no conteúdo, esteja como o último. Por sua vez, o tópico *Gestão de tecnologias e valores humanos* está como último tópico no menu e penúltimo no conteúdo. E os demais tópicos (e subtópicos) apresentam um título no menu e no conteúdo, outro. A distribuição dos conteúdos e atividades (conforme se encontra no conteúdo e não no menu) encontra-se no anexo M.

Na etapa 2, as discussões estão direcionadas para a gestão das tecnologias na prática pedagógica, a partir da realidade da escola de cada cursista. Assim, os professores são levados a refletir sobre como, por quem e como se dá o uso das tecnologias na escola. Essas reflexões são provocadas por meio dos conteúdos e atividades postos no Anexo N.

Na etapa 3, os conteúdos e atividades (ver anexo O) propostos estão organizados de forma que possibilitem aos professores refletir sobre a gestão das tecnologias na escola articulada ao projeto político-pedagógico. Para isso, o destaque é dado à gestão de projetos administrativos e pedagógicos que envolvam mais amplamente a comunidade escolar.

Ao acessar o módulo no ambiente virtual, identificamos que o menu da etapa 2 e 3 são iguais. Navegando pelas etapas, vimos que o erro está relacionado com a etapa 3. Assim, na organização do Anexo O, utilizamos as informações contidas no conteúdo da etapa (e não as do menu).

4.3.2 Exemplos ilustrativos de problemas pedagógicos no material didático

De forma geral, na organização dos conteúdos dos seis módulos, um dos aspectos destacados é a quantidade de material para leitura complementar em detrimento do texto-base. Inclusive, alguns tópicos são tratados de forma breve, como se fossem apenas uma introdução aos temas abordados, acrescida de leituras complementares.

Percebemos, ainda, que alguns artigos e outros textos que discutem amplamente questões relacionadas com as mídias aparecem apenas como leitura opcional. Nos textos disponíveis para leitura complementar (obrigatória ou opcional), além de não haver

direcionamento para estudo (por exemplo, questões reflexivas que norteiem tais leituras), reconhecemos que grande parte dos cursistas não realiza essas leituras, detendo-se apenas no texto-base.

Em relação à organização das atividades, constatamos que aquelas presentes nos módulos Material Impresso, TV e Vídeo e Rádio estão distribuídas ao longo do texto-base e as dos módulos TV e Vídeo e Rádio são condizentes com a carga horária desses módulos (há excesso no Módulo Material Impresso). No entanto, as atividades do Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação, Informática e Gestão Integrada de Mídias estão postas ao final de cada etapa, sem indicação do momento em que devam ser realizadas além de se apresentarem em grande número.

Detectamos, também, que na organização das atividades, uma mesma atividade está presente tanto no Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação (etapa 4, atividade 2) quanto no de Gestão Integrada de Mídias (etapa 1, atividade 1): a atividade é intitulada *Diagnóstico* e solicita que os participantes do curso façam um levantamento das tecnologias existentes na escola e o uso que os professores fazem delas. Somente o início do enunciado da atividade é diferente: a) **“Para desenvolver um trabalho com projeto no contexto de sala de aula**, o primeiro passo é saber o que existe na realidade da escola, em termos de equipamentos, estrutura física e programas/projetos envolvendo o uso das tecnologias e mídias” (Módulo Introdutório); b) **“Para fazer a Gestão das tecnologias na escola**, o primeiro passo é saber [...]” (Módulo Gestão Integrada de Mídias). Nesse caso, defendemos que a atividade poderia permanecer no Módulo Introdutório e depois servir de subsídio para reflexões posteriores no Módulo Gestão Integrada de Mídias.

Entendemos que alguns elementos essenciais à formação continuada de professores não podem passar despercebidos pelos professores/autores do material didático dos cursos da EaD. As mudanças que vêm ocorrendo em todos os aspectos da sociedade, consequência principalmente dos avanços científicos e tecnológicos, têm exigido dos professores mais preparo para exercer sua docência.

Nesse sentido, precisamos estar atentos ao material didático produzido para os cursos de formação de professores, pois se não contribuir para aperfeiçoar a prática pedagógica, poder levar professores/cursistas a tomarem outro caminho: o da desistência. Pensando por esse ângulo, ao fazermos a descrição dos módulos do curso Mídias na Educação, identificamos algumas situações que consideramos necessárias serem comentadas quanto ao aspecto pedagógico do curso.

Somos conscientes de que os módulos deveriam ter sido elaborados de acordo com o Projeto Básico do curso, o qual traz todas as coordenadas para a elaboração dos módulos e a implementação do curso. Neves e Medeiros (2006, p. 21) destacam que no Projeto Básico para o curso Mídias na Educação está posto que

[...] cada módulo deveria conter, em si próprio, o aspecto teórico, de exploração das linguagens específicas à mídia tratada, e suas interseções com o ambiente social, os seus impactos no âmbito educativo e, por último, sua apropriação pelo educador como ferramenta de autoria e de formação de autores.

Porém, identificamos que o material didático do referido curso deixou a desejar no aspecto pedagógico por não cumprir alguns aspectos definidos no Projeto Básico, mas principalmente por deixar evidente a pouca importância dada à relação teoria-prática, considerada como fundamental na formação de professores. Vimos que em quase todo o material esse problema aconteceu.

Sendo assim, um dos aspectos definidos como norteador do material didático para esse curso não foi levado em conta em sua elaboração: a *autoria em mídias*. Neves (2005, apud NEVES E MEDEIROS, 2006, p. 16) trata da importância da autoria em mídias como

[...] um processo marcado pela riqueza de estratégias didáticas, intencionalidade e profundidade, que se inicia com a exploração (busca de informações em diferentes fontes: livros, TV, internet, rádio, CD-ROMs, DVDs, dicionários, enciclopédias etc.), continua com a experimentação (comparar, argumentar, testar, extrapolar, enfim, descobrir o que fazer com as informações) e conclui com a expressão direta (autoria, em diversas mídias, a partir das informações coletadas, analisadas, contextualizadas e trabalhadas). [...]. O compartilhamento do processo de produção e a avaliação dos produtos geram novas análises, visões interdisciplinares e novas produções, impulsionando um contínuo crescimento.

Como vemos, um dos propósitos do curso é que os professores/cursistas e, consequentemente, os alunos desses professores possam produzir nas diferentes mídias (produzir um vídeo, um programa de rádio, um *podcast*, um mapa conceitual, um *blog*, um cordel etc.). Por isso, é necessário que esses professores/alunos desenvolvam as competências fundamentais para a produção em mídias ao realizar o curso. No entanto, identificamos que a autoria em mídias não foi levada em conta pelos professores/autores.

Consideramos, também, o que está posto no objetivo geral do curso “[...] produzir e estimular a produção dos cursistas nas diferentes mídias [...]”, todavia, observamos que somente os conteúdos do Módulo TV e Vídeo (ver anexo G) abordam os aspectos

tecnológicos da produção em mídias – orientações detalhadas – no caso a tevê, mesmo assim não há atividades práticas que levem os professores em formação a exercitar a produção em mídias. Vemos, apenas, que uma das atividades¹⁰ propostas pressupõe a autoria em mídias:

Acesse o link: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/resourceView.action?resourceId=10166>, disponibilizado pelo **Portal do Professor**, e clique na opção "**Baixe**". O vídeo "**Lançamento oblíquo**" será utilizado como referência. Elabore um pequeno roteiro onde será descrito as ações que acontecem no vídeo [...].

Percebemos que essa atividade não realça a autoria em mídias, pois o vídeo já foi produzido, o que pressupõe a existência de um roteiro. Mesmo que fosse solicitada a elaboração de um roteiro de vídeo, a atividade não teria tanta relevância, considerando a riqueza de ações que envolvem a produção de um vídeo.

Ao pensamos nas diversas possibilidades de exercitarmos a autoria em mídias na prática pedagógica, vamos ao encontro de Freire (2001; 2010), quando ele se refere à criticidade e à curiosidade que, juntas, potencializam a criatividade. Consideramos que atividades pedagógicas em que os alunos possam ser autores e coautores em mídias contemplam esses três elementos presentes nos estudos de Freire.

Observamos, assim, que em todos os módulos, não há nenhuma atividade obrigatória que explore a autoria em mídias. Embora tenhamos encontrado no Módulo Material Impresso algumas atividades dessa natureza, todas são optativas (por exemplo, produção de jornal, de cordel, entre outras), o que significa serem atividades que os cursistas não realizam pela falta de obrigatoriedade. Apresentamos uma dessas atividades¹¹ (Atividade optativa – História em Quadrinhos):

Acessar e navegar nos sites indicados, lendo as histórias e relacionando-as com as questões levantadas em sala. Pesquisar sobre a origem e características das histórias em quadrinhos. Elaborar um texto com as informações pesquisadas. Escolher temas para as histórias e elaborar um enredo com previsão do número de quadrinhos necessários. Disponibilizar aos colegas o texto da pesquisa e as histórias construídas no item Biblioteca [...].

Como podemos perceber, a proposta da atividade seria interessante se, além de ter a obrigatoriedade, houvesse indicação (ou sugestão) de que fosse desenvolvida com os alunos

¹⁰ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

¹¹ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

desses professores/cursistas. Essa situação ocorre com outras duas atividades optativas: a do jornal e a das revistas on-line.

Identificamos também que a relação teoria-prática concebida como essencial à formação de professores foi o principal ponto crítico do curso. Nessas formações, um dos requisitos é o de que os professores/cursistas possam realizar os estudos e, a partir daí, por exemplo, planejem atividades e as desenvolvam com seus alunos em suas respectivas salas de aula. No curso Mídias na Educação, só identificamos dois módulos que propõem atividade dessa natureza: no Módulo Introdutório – Integração de Mídias na Educação e no Módulo Informática, mesmo assim as atividades são inadequadas no contexto solicitado.

No Módulo Introdutório, na etapa 3, a atividade 2¹², *A integração da TV e do Vídeo com a sala de aula*, propõe que os cursistas façam o seguinte:

Escolha um vídeo ou programa de TV da sua preferência que se encontra disponível no Portal do Professor ou nos materiais disponíveis na sua escola; Desenvolva uma atividade integrada ao seu trabalho de sala de aula com o uso desse vídeo.

Localize o Fórum intitulado "Etapa-3 TV, Vídeo e Sala de aula", compartilhe e discuta com os colegas as questões:

– Como planejou a atividade?

– Como identifica a forma de utilização: sensibilização, ilustração, simulação, conteúdos de ensino?

Relate sua experiência. Comente as experiências de seus colegas e proponha novas formas de utilização.

Essa atividade integra as que compõem o primeiro módulo do curso, significa, portanto, que os professores/cursistas ainda não passaram pelo Módulo TV e Vídeo. Nesse caso, a atividade não corresponde às expectativas dos referidos professores. Essa situação parece ser simples, porém, exige atenção, pois pode contribuir para a falta de credibilidade do curso.

Em relação ao Módulo Informática, a orientação da atividade 3¹³ da etapa 3 foi elaborada, conforme o exposto abaixo:

Planeje, execute e avalie uma atividade dentro dos conteúdos que você está trabalhando neste momento em sua sala de aula, usando o computador, como recurso didático.

Para planejar a atividade, participe do Chat com o tutor e colegas para discutir o planejamento.

Ao realizar a atividade planejada, filme, tire fotos [...].

¹² Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

¹³ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

A inadequação dessa atividade justifica-se pelo seguinte motivo: o módulo é constituído de três etapas, em que na primeira e na segunda os conteúdos não abordam a mídia – fogem ao tema proposto; na terceira etapa, essa abordagem se dá, porém, por meio de 14 artigos, que não apresentam informações que deem conta da exploração da mídia nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, as condições não foram dadas (por meio do material) para que os professores pudessem explorar a mídia em uma atividade pedagógica.

Nos demais módulos (Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Gestão Integrada de Mídias) não há atividades a serem realizadas com os alunos dos professores/cursistas. O curso está formatado para atender qualquer professor da educação básica, independentemente da disciplina e/ou área de conhecimento, por isso consideramos necessário que haja, em cada módulo, atividades práticas elaboradas a partir dos estudos durante o curso e realizadas com os alunos dos professores/cursistas. Nesse sentido, Rays (2003, p. 48) comenta:

[...] é preciso estar consciente de que não se pode estabelecer, em hipótese alguma, a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática). Busca-se, então, a unidade entre a teoria e a prática. A teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um “guia” para ação. A prática é a ação, a produção.

Como estamos nos referindo a situações relacionadas com a formação continuada de professores, não enxergamos a possibilidade de transformação da prática docente quando não há a valorização do exercício da prática, materializado em atividades que os professores/cursistas realizem com seus alunos.

Atividades voltadas essencialmente para a reflexão sobre a prática pedagógica também são requisitos necessários à formação continuada de professores. Entretanto, somente nos módulos Introdutório – Integração de Tecnologias na Educação e Material Impresso identificamos situações e/ou atividades que possibilitam os professores refletirem a respeito de sua própria prática pedagógica – mesmo sendo poucas. Além disso, no módulo Gestão Integrada de Mídias há uma atividade opcional que aborda questões que levam à reflexão sobre a prática, embora não a levemos em conta, já que os alunos desconsideram atividades opcionais e não as realizam.

Com relação ao Módulo Introdutório – Integração de Tecnologias na Educação, na etapa 2, há dois momentos que possibilitam os professores a refletirem sobre sua prática

pedagógica. O primeiro momento é no tópico *A educação na nova sociedade*, na seção Parada Obrigatória, em que há quatro questões reflexivas¹⁴:

- Em que aspectos as tecnologias influem no cotidiano da sua escola?
- Como você analisa o papel da sua escola frente a essa nova realidade?
- Você se sente preparado para ensinar e aprender na Sociedade da Informação e Comunicação? [...]
- De que maneira você pode utilizar, nas suas atividades com alunos, os recursos tecnológicos disponíveis em sua escola?

O segundo momento é na atividade 2¹⁵ desta etapa, pois traz três questionamentos reflexivos, conforme veremos a seguir:

A Internet e outras tecnologias propiciam novas possibilidades de organização das aulas?
 Como professor, você pode se organizar para estas mudanças, de forma crítica, equilibrada e integradora?
 Por onde começar o processo de mudança na sua prática pedagógica e como continuar?

Apesar desses dois momentos, os questionamentos apresentam-se, no decorrer do texto, sem indicação de um registro reflexivo – em algum espaço do AVA do curso. A relevância do registro reflexivo na formação de professores justifica-se por possibilitar a reflexão entre o saber e o fazer (e vice-versa), entre o que se faz e o que se precisa fazer com o propósito de redimensionar a prática docente. Consideramos que atividades como as duas mencionadas (apenas questões propostas no decorrer do texto), merecem uma atenção maior pelo professor/autor ao propô-las no material didático, dando a relevância ao que o contexto a ela destinado exige.

Com relação ao Módulo Material Impresso, na etapa 2 e tópico 2 (Livros Didáticos e Paradidáticos), encontra-se a atividade 4¹⁶ (Fórum: Utilização do livro didático) que traz alguns questionamentos sobre a prática pedagógica com o uso do livro didático:

[...] Analise o uso do livro didático na sua prática pedagógica. Reflita sobre como você utiliza o livro texto. Avalie o livro didático que você utiliza em sala de aula: o livro é correto do ponto de vista conceitual? A metodologia de ensino proposta no livro é estimulante, evitando longas listas de nomes a serem memorizados e exercícios de transcrição de texto? O livro revela

¹⁴ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

¹⁵ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

¹⁶ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>

preocupação em prevenir preconceitos e evitar estereótipos de natureza étnica, de gênero e de classe social ou discriminações de minorias?

As questões propostas na atividade direcionam os professores/cursistas a refletir sobre a sua prática e também, pelo teor da atividade, sua publicação seria feita na ferramenta diário de bordo – “espaço” que funciona com essa intenção – no entanto, ela foi direcionada para um fórum de discussão. Aqui, percebemos a necessidade de o professor/autor conhecer a funcionalidade das ferramentas do AVA para poder orientar a publicação da atividade.

Com base nos exemplos das situações que levam os professores a uma reflexão sobre a prática docente, expostos acima, reconhecemos que esse aspecto requer uma atenção maior do professor/autor no momento da produção do material didático dos cursos de formação de professores a distância, considerando a importância de atividades dessa natureza estarem contempladas em tal material. A reflexão sobre a prática é inerente à formação docente, porém, Perrenoud (2002, p. 31), alerta que essa “[...] reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, [...]”.

Por tudo o que foi exposto neste capítulo, compreendemos que uma revisão do material didático do citado curso poderia ser uma tentativa de tornar conteúdos e atividades mais coerentes com o propósito de um curso direcionado para a formação continuada de professores cuja intencionalidade é o redimensionamento da prática docente. No capítulo a seguir, poderemos ter uma compreensão da relevância de uma revisão do material do referido curso.

5 AS MÍDIAS NA PRÁTICA DOCENTE: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/ CURSISTAS NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO

Ao ser proposta a integração de mídias na prática docente, percebemos que, para ela acontecer, é necessário aliar a teoria à prática. Assim, quando os professores/cursistas junto com seus alunos experimentam o uso crítico e criativo das mídias nas atividades pedagógicas, estão indo em direção a uma prática possível de integração de mídias. Quanto à teoria, temos percebido que somente ela não vem dando conta dessa integração. Por exemplo, discutir sobre a importância da integração de mídias não é suficiente para entender esse processo: é preciso, também, experimentar situações com os alunos de modo que possam favorecer essa integração. Sendo assim, no material didático do curso Mídias na Educação, essa é uma questão a ser pensada.

Neste capítulo, destacamos na primeira seção a análise de um fórum em que os professores/cursistas discutem uma atividade que desenvolveram com seus alunos e que versa sobre a relação deles com a tevê e o rádio. Já na segunda seção, serão analisados fóruns em que os professores discutem atividades em que foram utilizados conteúdos das mídias.

Ao analisarmos as discussões nesses fóruns, nossa intenção é mostrar que em um curso de formação para professores, como é o Mídias na Educação, as atividades práticas – desenvolvidas com os alunos dos professores/cursistas – são fundamentais, principalmente porque somente a teoria não dá conta de levar esses professores a integrarem as mídias na prática docente. Por isso, consideramos que esse aspecto não pode passar despercebido no momento de elaboração do material didático de cursos para a formação de professores.

Presente nos ambientes virtuais de aprendizagem – utilizado na EaD mas também na educação presencial – o fórum de discussão é uma ferramenta assíncrona cujas principais características são a interação, a colaboração, a construção coletiva do conhecimento, o diálogo, as trocas de experiência e o compartilhamento de informações. Por meio do fórum, os alunos podem aprofundar os temas estudados, esclarecer dúvidas, ampliando os conhecimentos em uma perspectiva de aprendizado.

Em relação à construção do diálogo nos fóruns de discussão, pressupõe uma relação de reciprocidade permeada pelo respeito mútuo e a não imposição de opinião. Nesse sentido, o estabelecimento do diálogo traduz-se no entendimento entre os sujeitos envolvidos – tutor e alunos – e na busca conjunta pela compreensão dos conceitos abordados no curso, procurando chegar ao consenso no que diz respeito às questões divergentes. Os fóruns on-line de um

determinado curso favorecem, portanto, o encontro entre esses sujeitos abrindo possibilidade para que o diálogo aconteça, mesmo estando em espaços e tempos diferentes.

Ao concebermos o fórum como uma ferramenta virtual que possibilita a existência do diálogo, a “presença” do professor/tutor é significativa para estimular a participação, direcionar questões levantadas, dar novos encaminhamentos, manter o equilíbrio das discussões, incentivar o compartilhamento de experiências, mas principalmente auxiliar os alunos a darem seus depoimentos (contribuições) e a fazerem as intervenções de forma coerente e fundamentada. Visto dessa natureza, o diálogo exige pensar de forma crítica em que os sujeitos levantem dúvidas, questionem, busquem esclarecimentos em uma ação conjunta e de cooperação, como sempre propôs Freire (2001; 2010a; 2010b; 2012). O diálogo envolve também afetividade, ética e confiança no grupo.

Sendo assim, a mera exposição de ideias ou relatos de experiências sem uma discussão entre os pares no fórum não pode ser tida como uma situação em que o diálogo está presente. Quando os fóruns são dinâmicos, os alunos não só respondem à questão de abertura deste, mas também fazem intervenções nos depoimentos uns dos outros, acrescentam informações ou discordam de outras, contribuindo para que as dúvidas sejam sanadas. Esclarecemos, no entanto, que não é o material didático do curso ou a forma de construção dos AVA que são definidores para que o diálogo aconteça nesse espaço virtual. Eles podem até contribuir, mas quem vai possibilitá-lo é o professor/tutor e os alunos.

Nessa perspectiva, a condução do fórum de forma que os comentários dos alunos estejam fundamentados (e não construídos no vazio) é uma das atribuições do professor/tutor, por isso sua presença torna-se tão necessária para que o diálogo aconteça. É nessa construção colaborativa que os alunos adquirem novas posturas no sentido de cooperar com o outro, ou de não concordar algumas vezes, mas saber respeitar o posicionamento alheio.

O compartilhamento de experiências – vivenciadas com seus alunos – entre os professores/cursistas, nos fóruns de discussão, pode possibilitar várias reflexões sobre a própria atuação docente, contribuindo para o seu aprimoramento. Quando o professor em processo de formação realiza uma atividade com seus alunos, fundamentado nos estudos que está realizando, ele se vê diante de dois momentos em que pode fazer descobertas, compreender situações com um novo olhar, compartilhar saberes: um deles é com seus alunos no momento de realização da atividade; o outro é quando discute nos fóruns do curso, com os outros professores, as vivências com seus alunos. Portanto, nas duas situações é o estabelecimento do diálogo que vai contribuir para que se dê a aprendizagem.

A partir da proposta de complementação para as atividades que constam do material didático do curso Mídias na Educação, escolhemos para análise os fóruns cuja discussão envolve as atividades que propusemos aos professores participantes do curso que desenvolvessem com seus alunos. A escolha desses fóruns (e não os outros) deu-se por dois motivos: o primeiro deles é mostrar a atividade desenvolvida com os alunos; e o segundo, são as intervenções e o compartilhamento de experiências pedagógicas que são possibilitadas por uma atividade dessa natureza. O conteúdo desses fóruns versa sobre a mídia impressa, o rádio, a TV, o vídeo e a informática na prática pedagógica.

5.1. CENÁRIO I: A RELAÇÃO COM AS MÍDIAS

Neste primeiro momento da análise, nosso olhar está direcionado para o fórum em que os professores/cursistas discutiram como desenvolveram uma atividade sobre mídia com os alunos, porém sem terem solicitado que eles assistissem, ouvissem ou acessassem qualquer programa midiático. Ressaltamos que os professores/cursistas interagiram nos fóruns mostrando não só como desenvolveram as atividades, mas também as possibilidades e os limites para desenvolverem tais atividades e como os alunos comportaram-se durante a sua realização.

A orientação para o professor/cursista foi que realizasse com seus alunos uma discussão com o propósito de verificar a relação que eles tinham com a TV e o Rádio e de que forma se apropriam de seu conteúdo. A ideia era de que esse professor fizesse uma discussão preliminar sobre o tema citado com os alunos, instigando-os a se expressarem para que ele pudesse identificar as concepções que tinham, mesmo que distorcidas, das mídias. O professor/cursista dispunha de alguns questionamentos que seriam abordados com os alunos, porém poderia acrescentar outros, de acordo com as necessidades e as possibilidades da situação em sala de aula.

A esse respeito, a professora/cursista “A” comentou no fórum a atividade que desenvolveu com seus alunos.

A atividade foi realizada com alunos com idade entre 11 e 13 anos, do 6º ano [...]. Com relação aos programas preferidos o que despontou foram os desenhos animados, especialmente os que apresentam o maior número de cenas de lutas físicas, principalmente aqueles em que os mocinhos sempre

vencem. Apontaram algumas lições de vida que são expressas nesses desenhos, porém ressaltaram que violência é muito evidente. Com relação aos telejornais é mínimo o percentual dos que assistem. O mesmo acontece com os programas de rádio. Apenas dois alunos escutam rádio, e desses apenas um consegue acessá-la pela internet. [...].

(Professora/cursista “A”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 24/06/2012)

Percebemos, por meio desse comentário, que os alunos se expressam a partir de suas vivências cotidianas com as mídias. Isso ocorre não só pelo fato de assistirem aos programas midiáticos por eles mesmos, mas porque lhes falta uma visão mais crítica em relação ao tema, o que é próprio da faixa etária desses alunos.

A identificação do conhecimento prévio dos alunos, quando se busca conhecer a relação deles com a tevê e o rádio, possibilita ao professor traçar estratégias de como fazer para que esses alunos possam começar a elaborar outra visão a respeito das mídias, ou comecem a enxergar outros aspectos relacionados. De acordo com Dewey (2011), o ponto de partida para o ensino são as experiências dos alunos, por isso é relevante considerar seus conhecimentos prévios e favorecer a interação entre eles no sentido de articular suas experiências ao conteúdo abordado.

A partir dessa atividade, a professora “A” retomou um dos textos do curso, estabelecendo relação entre o que foi discutido em sala de aula com seus alunos e as leituras realizadas:

[...] Ao me deparar com as respostas das crianças me reporteí ao texto “TV e violência: um casamento perfeito”, onde é enfatizado o poder atrativo da TV sobre a mente daqueles que a ela se submetem. Os programas de TV são preparados exatamente para conectar o público infantil para a ficção, a ponto de fazê-los perder o gosto pelo que é real. A escola pode e deve desenvolver um trabalho que leve os alunos a um despertar da mente para conteúdos que ofereçam desenvolvimento às suas mentes juvenis.

(Professora/cursista “A”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 24/06/2012)

Ao vivenciar a experiência com os alunos, a professora buscou estabelecer relação com a teoria, chamando a atenção para o fato de que a escola precisa assumir a responsabilidade de explorar a criticidade dos programas de tevê. A esse respeito, consideramos que o exercício da busca de compreensão da prática, tendo como parâmetro as discussões teóricas, favorece ao professor aprimorar sua prática docente.

Nessa perspectiva, estamos em consonância com a opinião de Freire (2012) ao comentar que a teoria e a prática são indissociáveis quando se trata de formação docente. Dessa forma, não é possível formar professores sem dar-lhes a possibilidade da convivência

com a teoria. O contrário também não pode ocorrer: fazer discursos puramente teóricos sem considerar o contexto de vida de professores e alunos.

A professora/cursista “N”, por sua vez, realizou a atividade com uma turma composta de 40 alunos do 5º ano, dando ênfase à mídia televisiva, mais especificamente à sua programação. Ela relata:

A maioria preferem os canais de desenhos para passar o tempo, outros veem a TV com o propósito de aprendizagem, principalmente tratando-se de bullying e qualquer discriminação. Falaram também que [...] através de determinadas reportagens, [...] eles são informados do que é necessário fazer para se ter saúde, fazer a diferenciação do real x ficção [...].

Da turma, 30% têm consciência que a TV incentiva a prática do mal, por exemplo, a sexualidade aflorada nas novelas que muitas vezes são péssimos exemplos para a sociedade, levando em consideração o ato sexual praticado sem o uso de preservativo, etc. [...].

(Professora/cursista “N”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 25/06/2012)

As preferências dos alunos da professora “N” assemelham-se aos da professora A, que são os desenhos animados – decorrentes da faixa etária – embora sejam citados outros programas. Pelo seu comentário, observamos que “N” conduziu a discussão direcionando os alunos a fazerem uma leitura dos programas a que assistem, identificando na ficção aspectos relacionados com as suas vivências cotidianas. O fato de poucos alunos dessa turma reconhecerem, na veiculação de programas de tevê, aspectos que são prejudiciais aos telespectadores – inclusive a eles mesmos – pode ser um elemento a ser considerado pela professora para o desenvolvimento de um trabalho voltado para uma leitura crítica da mídia televisiva.

Consideramos prejudicial ensinar aos alunos qualquer conteúdo sem levar em conta como estes se veem em seu contexto real. Desse modo, é fundamental que o professor procure saber o que os alunos pensam além do saber escolar e o que pode ser feito a partir de suas experiências, conforme propôs Dewey (1959; 2011). A partir daí, o professor pode incentivar a curiosidade dos alunos, propor situações-problemas, resultando na aquisição de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de atividades que contemplem a análise de programas televisivos é um caminho para levar os alunos a adquirirem um novo olhar em relação a essa questão.

Já a professora/cursista “T” desenvolveu a atividade com uma turma de alunos do 2º ano com faixa etária entre 6 a 7 anos. Da mesma forma que as anteriores, os programas de tevê mais assistidos são os desenhos animados, seguido do programa “Chaves”. Ao levantar alguns questionamentos sobre o conteúdo desses programas, a professora relatou que a

maioria dos alunos considera como parte positiva, “a união e a amizade transmitida pelos personagens” e como parte negativa, as brigas, confusões, desavenças. A partir da realização dessa atividade, a professora comenta:

O uso de programas de TV e Rádio pode ser um passo para as mudanças no ensino-aprendizagem só que temos que planejar muito bem, para não ter surpresas desagradáveis no decorrer da aula, as escolhas tem que ser com cuidado, pois existem programas que não deixa uma mensagem agradável.
(Professora/cursista “I”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 26/06/2012)

A esse respeito, a professora “J” intervém:

Planejamento, esta é a palavra-chave para obtermos sucesso! Pois bem, quando planejar? Que horas temos nós no ambiente escolar para fazer isso? Quando nossos gestores irão compreender que tudo requer tempo e preparo das aulas, e que em nossas casas não é a mesma coisa de planejar na escola, com a equipe, discutindo temas, estratégias, ações, meios, recursos e objetivos claros? Outra coisa, o que falta a muitos de nós, professores, é o comprometimento, pois alguns dizem logo: “lá vem reunião, pra quê? Planejar o quê? Eu já sei planejar minhas aulas”.
(Professora/cursista “J”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 26/06/2012)

A professora/cursista “I” vislumbra (ou almeja) que o uso de mídias (no caso a tevê e o rádio) na prática pedagógica poderá contribuir para trazer mudanças ao processo ensino-aprendizagem, todavia necessita de planejamento, com o que estamos de acordo. Já na intervenção da professora “J”, fica evidente sua inquietação e a crítica à organização escolar que, da forma como se encontra estruturada, cria obstáculos para a atuação docente.

Além disso, há o problema da falta de compromisso de alguns professores no exercício da docência. Essas duas situações constituem-se como elementos negativos ao processo ensino-aprendizagem. Quando abordamos a exploração das linguagens midiáticas em sala de aula, entendemos que essa realidade exige formação específica para dar conta. Conforme já destacamos, a teoria e a prática são inerentes ao exercício da docência e, por isso, devem estar sempre juntas.

Especificamente, em relação à falta de planejamento, essa é uma questão séria, considerando que a ação de planejar é inerente à ação de intervir nos processos cognitivos dos alunos. Para Vasconcelos (2012, p. 79), ao planejarmos, direcionamos nosso [...] “olhar para a realidade que circunscreve o ato educativo, buscando interferir, adequada e competentemente, nessa mesma realidade”. Assim, essa ação de planejar possibilita que o professor repense sua prática, pois é um momento de compartilhamento de dúvidas, angústias, preocupações, mas também de troca de saberes, de busca por novos caminhos para melhorar a aprendizagem.

Por sua vez, a professora “J” expressou no fórum que realizou a atividade com seus alunos do 5º ano com faixa etária que vai dos 10 aos 15 anos:

A turma em sua maioria formada por meninos, que deixaram claro que os programas preferidos vão do desenho animado do “Ben 10” até o seriado “Todo mundo odeia o Cris”. O que mais chama atenção para eles é o fato da lealdade entre alguns personagens do desenho, o companheirismo do avô de Bem. E no seriado de Cris, é a relação dos pais e membros da família, em que todos dizem o que pensam e, na maioria das vezes, são engraçadas as situações que Cris enfrenta [...]. As meninas deixaram claro que são românticas e preferem a Barbie, a novela Rebelde e quadros de programas onde as famílias realizam sonhos. Quanto à negatividade dos programas, quase todos não pensam sobre isso, querem é assistir, não se interessam por isso [...].

(Professora/cursista “J”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 26/06/2012)

Aqui vemos que as preferências dos alunos estão relacionadas com a questão de gênero, embora não possamos considerá-las de forma generalizada. Essa realidade posta pode ser atribuída à questão da faixa etária, já que é uma turma de pré-adolescentes e adolescentes. Por isso, a leitura superficial que os alunos fazem dos programas a que assistem revela a ausência dos textos midiáticos em sala de aula.

A constatação da professora “J” de que os alunos não estavam interessados em identificar aspectos negativos nos programas de tevê mostra desconhecimento destes quanto ao que está por trás da produção de programas televisivos, além do propósito de entreter. Notamos que isso ocorre em função da postura passiva que têm em relação aos programas que são veiculados pela mídia televisiva. Entretanto, não podemos desconsiderar a faixa etária dos alunos (entre 10 e 15 anos), bem como a ausência de conteúdos midiáticos nas atividades pedagógicas, pois também justificam essa limitação dos alunos.

Em uma situação como essa, o professor pode instigar os alunos a expor seus pontos de vista sobre suas preferências em relação a esses programas e, de forma gradativa, levá-los a enxergar os aspectos que são prejudiciais àqueles que os assistem, especialmente crianças e adolescentes. A partir das opiniões expressas pelos alunos, a professora poderá articular estratégias que possibilitarão explorar a criticidade de tais programas.

A iniciativa da professora “J”, em construir um diálogo com os alunos de forma que eles possam começar a perceber as intencionalidades subjacentes aos programas de tevê, conduz-nos a Freire (2001, p. 52) que afirma: “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. É nessa perspectiva que a professora “J” pode ir conduzindo os alunos a

novas descobertas que resultem em novas aprendizagens. A referida professora, ainda, comenta que os alunos

[...] não assistem a telejornais, consideram chatos e sem graça. Não fazem uso do rádio, só se for para ouvir forró, mas é muito raro; alguns usam o celular para isso [...], a maioria não tem PC em casa. Quanto aos programas de rádio ou rádio na escola, quiseram entender melhor isso, e houve um pequeno diálogo entre eles e chegaram à conclusão que usar rádio em sala de aula não seria bom, mas ter uma rádio na escola, seria muito bom, só assim poderiam saber o que acontece nos outros turnos e seria um meio de divulgar os eventos entre os turnos da escola.

Podemos concluir que, o que é mais interessante é o que está na moda: o assunto do momento são os aplicativos dos celulares [...].

(Professora/cursista “J”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 26/06/2012)

Compreendemos que a atitude dos alunos em relação aos telejornais reflete um posicionamento próprio da faixa etária em que se encontram (entre 10 e 15 anos). Percebemos que os alunos nessa faixa etária pensam as mídias com a finalidade de entretenimento. Ao acessarem o rádio apenas para ouvir músicas do gênero forró, evidencia o contexto em que vivem, marcados pela força que esse gênero musical exerce, o qual é disseminado por uma infinidade de bandas musicais. Essa é uma realidade que necessita ser considerada pela professora, pois o fato de os alunos não concordarem que seja possível utilizar programas de rádio nas atividades pedagógicas demonstra a ausência em sala de aula de atividades que contemplem a linguagem do rádio.

Nesse sentido, concordamos com Moraes (2007, p. 178) quando comenta que os seres humanos são produtos “[...] de vivências pessoais interiores e de experiências com a comunidade externa. A expressão do eu do indivíduo depende de inúmeros fatores, incluindo os valores históricos e culturais [...]”. Assim, o comportamento expresso pelos alunos em relação às mídias é resultado de suas experiências fora da escola. O professor atento e sensível, quando se propõe a fazer uso das mídias em sua prática pedagógica, precisa considerar a realidade em que os alunos estão imersos.

Entendemos que a professora, a partir dessa aula, tem muitos elementos a serem considerados no sentido de integrar as mídias à sua prática pedagógica. Para tanto, o fio condutor foi evidenciado; os passos seguintes demandam estudo, abertura ao diálogo com outros professores, planejamento e determinação para desenvolver um trabalho pedagógico que contemple as linguagens das mídias.

Ainda, quanto ao rádio, professor/cursista “O” esclarece como seus alunos posicionaram-se a respeito da temática.

[...] com relação ao uso do rádio, afirmaram que poucos ouvem, e quando ouvem sintonizam no canal FM, apenas para ouvir músicas e o resumo das novelas, principalmente as meninas. Indagados da importância de ter um rádio na escola, afirmaram que gostariam de ter este canal de comunicação para que nos intervalos das aulas, eles mesmos pudessem utilizar para informar os eventos da comunidade escolar.

Acredito que programas de [...] rádio podem contribuir no processo de aprendizagem, só que de forma bem planejada para que o aluno não fique apenas como ouvinte.

(Professor/cursista “O”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 27/06/2012)

Percebemos que a relação dos alunos é quase de estranhamento, mesmo sendo o rádio reconhecidamente uma mídia vista em uma perspectiva popular. Na contemporaneidade, no entanto, o rádio goza de pouco prestígio, consequência da supervalorização da imagem trazida pela tevê e, mais recente, da convergência de mídias possibilitada pela informática. Por isso, os alunos não enxergam o potencial dessa mídia, reduzindo-a a audição de músicas.

Na escola, o uso do rádio seria apenas para utilidade pública. Como a linguagem do rádio não é explorada em sala de aula, a visão dos alunos é limitada em relação ao conhecimento de tal mídia. Nesse sentido, concordamos com o professor “O” quando afirma que o planejamento é necessário para que o rádio possa ser mais explorado em sala de aula, mas não é só isso, a formação do professor também é necessária. Entendemos também que se o rádio não está próximo do convívio dos alunos, o professor pode fazer essa aproximação, inclusive por outros meios como a informática, que possibilita a convergência de mídias.

Nessa perspectiva, podemos dizer que “[...] funde o antigo ao recente, readapta-se, reorganiza-se, reordena-se o que há, criam-se novas concepções, novas formas [...]” (CARNEIRO, 2003, p. 76). É dessa maneira que se materializa o rádio na internet (ou rádio *web*). Nisso, o professor necessita aprender novas práticas as quais, por conseguinte, levarão o aluno a aprender também. Desse modo, referendamo-nos em Freire (2001), que sempre convoca o professor a problematizar os temas, a desafiar os alunos, e estes, quando desafiados, buscam a compreensão e se tornam mais críticos. Isso só se dá mediante o diálogo e é dessa forma que os alunos poderão ter outro olhar para o rádio.

O rádio também não tem muita relevância para os alunos do 4º ano da professora/cursista “F”. Vejamos o que ela compartilhou no fórum:

Iniciamos a discussão falando sobre as mídias e sua importância em nosso cotidiano. Os alunos se posicionaram em relação às escolhas dos seus programas preferidos nas mídias. [...].

Já o rádio, quase ninguém ouve nenhum programa, por isso, eles não os acham importante. Como o rádio é uma mídia auditiva, ele não traz nem um interesse para esses meninos, principalmente as rádios de internet, da qual nenhum aluno sabe acessar. [...].

Hoje o rádio é menos acessado, mas nem por isso deixa de ser menos importante do que qualquer outra mídia. Na escola em que trabalho, tem uma rádio, durante os intervalos, os alunos mandam recadinhos para seus colegas, fazem anuncio sobre atividades escolares e ouvimos músicas, damos espaço para todos que queiram ler algo ou fazer anuncio.

(Professora/cursista “F”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 29/06/2012)

Observamos que há certa contradição na fala da professora ao afirmar que os alunos não consideram o rádio importante, mas ao destacar que a escola (onde trabalha) possui uma rádio, os alunos participam dela ativamente. Além disso, não concordamos com a professora quanto ao motivo que apresentou a respeito da falta de interesse dos alunos pelo rádio: o fato de ser uma mídia auditiva. Essa questão pode se dar pelo fato de os alunos (que são pré-adolescentes e adolescentes) não conviverem com o rádio em seu meio, mas também por terem nascido em uma época em que a ênfase é dada à internet.

Assim, reafirmamos que para pensar no processo de aprendizagem dos alunos é preciso considerar seu contexto. Na perspectiva de Moraes (2007, p. 177) [...] “a educação, para ser válida, necessita ser contextualizada e que a cultura, o contexto, os fatores histórico-culturais, além dos fatores biológicos e pessoais influenciam o desenvolvimento das capacidades humanas”.

A professora poderia começar a utilizar o rádio nas atividades pedagógicas partindo, por exemplo, da apresentação de diferentes tipos de rádio (rádio educativa, comunitária, restrita, etc.), dando ênfase àquelas mais próximas (rádios locais) dos alunos, discutir sua programação, o formato dos programas, entre outros. Rádio e áudio são, do ponto de vista da produção, a mesma coisa. Sendo assim, o rádio pode, também, ser usado para dramaturgia, histórias, poesias, crônicas etc. A partir do desenvolvimento de um trabalho pedagógico dessa natureza, professor e alunos podem replanejar a programação da rádio da escola, ampliando-a. Essa realidade leva-nos a Dewey (2011), o qual enfatiza que a aprendizagem implica o compartilhamento de experiências.

Nessa perspectiva, o professor precisa reconhecer o “[...] enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço [...]” (FREIRE, 2010a, p. 87) tanto dos docentes quanto dos discentes. Por essa razão, não temos dúvida de que o professor tem um desafio pela frente no sentido não só de aprofundar os conhecimentos sobre

o rádio e, de modo particular, seu uso na educação, mas também de motivar os alunos a conhecerem melhor essa mídia.

Em relação à discussão com os alunos sobre o rádio, a experiência da professora/cursista “L”, foi bastante diferente do que vivenciou a professora “F”, por ter havido receptividade pelos alunos. A atividade foi desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental com idades variando entre 10 e 12 anos.

Falar do Rádio foi bem interessante, pois os programas por eles ouvidos colocam muitas músicas das bandas musicais do momento. As Rádios mais ouvidas são as rádios locais (da cidade) como; 97 FM, 104 FM, E 1205 FM; de algumas da capital como a 96 FM, entre outras. Segundo eles (os alunos) a Rádio é muito importante porque está sempre trazendo notícias em qualquer lugar que se possa ir, além de ser educativa e divertida. [...]. Ao se abordar a possibilidade de se ter uma rádio na escola, foi uma temática bem aceita, pois acham que “ter uma rádio na escola é uma boa ideia, servindo para informar as festas da escola, e transmitir as notícias da Direção e das salas de aula, além de passar músicas na hora do recreio; uma rádio bem educativa e nós ficaríamos bem informados”.
(Professora/cursista “L”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 29/06/2012)

Nessa turma, os alunos demonstraram maior compreensão do papel do rádio na sociedade. Dessa forma, além do entretenimento, enfocaram-no enquanto veículo de transmissão de informação, bem como ao tratar da criação de uma rádio na escola, deixam evidente esse entendimento. Essa reação positiva dos alunos em relação ao rádio pode ser resultado de contato mais direto com essa mídia na localidade em que vivem. Nesse sentido, a preferência dos alunos pelas rádios locais, por exemplo, pode servir de pontapé inicial na perspectiva de incorporação dessa mídia à prática pedagógica.

Concordamos com Moraes (2007) quando comenta que cada indivíduo tem uma forma diferente de aprender, de representar o conhecimento e de utilizá-lo, que são resultados de sua história de vida e de seus valores culturais – que influenciam na aprendizagem. Sendo assim, a professora precisa considerar as influências contextuais e culturais no processo de aprendizagem dos alunos, quando faz uso das mídias. Por isso, é fundamental entender que um determinado conteúdo fará sentido para o aluno, será compreendido por ele, se estiver relacionado com o seu contexto de vida, suas vivências cotidianas.

De forma geral, os professores sujeitos da pesquisa reconhecem o potencial das mídias para a prática pedagógica, porém alguns entraves inviabilizam que essa prática se concretize. Isso é o que nos mostra a professora “L”, quando diz que as mídias

[...] são ferramentas importantes para a inovação da prática pedagógica não resta dúvidas. Mas nunca foram inseridas no contexto escolar do qual faço parte. Faltou uma preparação e até incentivos através de formação continuada, para que o educador estivesse apto a utilizar no seu cotidiano de sala de aula [...]. Com o advento da Internet e de outras mídias, essa realidade se tornou ainda mais distante porque essas mídias oferecem mais praticidade e facilidades que não foram vivenciadas pelo uso da TV e do Rádio na escola.

(Professora/cursista “L”, Fórum “TV e Rádio na Educação”, 29/06/2012)

O desabafo da professora representa uma situação real em muitas escolas públicas de educação básica brasileira: professores despreparados para integrarem às mídias a sua prática pedagógica além da falta de apoio pedagógico e administrativo. Percebemos que a angústia da professora aumenta quando se refere à chegada da *internet*, talvez pelo fato de os alunos acessarem com facilidade. Ao considerarmos a convivência diária que os alunos (crianças e adolescentes, especialmente) têm com as diferentes mídias e a influência que elas exercem em suas vidas, não dá para conceber a escola eximindo-se da responsabilidade de um estudo crítico das mídias. Pelo visto, a espera da professora por um curso desse tipo – Mídias na Educação – foi muito grande.

Concordamos com Penteado (2010, p. 83) quando diz que “comunicar-se, procurar informações, descobrir, expressar-se, ser acolhido, aliados ao prazer da experiência estética de múltipla estimulação (beleza, som, cor, movimento) são características positivas dos textos midiáticos [...]”, das quais nossos alunos se apropriam tão bem, mas são tão pouco considerados nas atividades escolares. Enquanto professores, não podemos ignorar o uso de tais textos na prática pedagógica, pois estaremos, por um lado, ignorando o contexto dos alunos e, por outro, abandonando-os ao poder manipulador das mídias.

Portanto, compreendemos que para os professores poderem utilizar as mídias na prática pedagógica, primeiramente necessitam ser formados para tal, o que não vem sendo favorecido pelas instâncias públicas responsáveis pela formação de professores. Comungamos com Belloni (2010, p. 253) quando chama a atenção de que não é possível, na escola, discutirmos sobre problemas polêmicos como “violência, diversidade, preconceitos e discriminação, e desigualdades”, sem fazer uma análise crítica das mídias. Por isso, a escola precisa se preocupar em formar alunos para atuar nesse cenário em que as mídias exercem tanta influência, principalmente em crianças e adolescentes. Ao pensarmos a formação de professores da educação básica, é preciso pensá-la nesse contexto.

5.2 CENÁRIO II: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM AS MÍDIAS

Nesse momento da análise, iremos nos deter em fóruns nos quais os professores/cursistas discutiram atividades que desenvolveram com seus alunos utilizando as mídias. Na essência, os alunos tiveram de acessar, ouvir ou assistir um dos programas midiáticos para exploração em sala de aula.

Assim, no primeiro fórum, a discussão girou em torno de uma atividade que solicitamos aos professores/cursistas planejarem e executarem com seus alunos para o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula, em que pudessem fazer uso da informática (as ferramentas de internet). Caso a escola onde o professor trabalhava não dispusesse de laboratório de informática conectado à internet, o professor poderia sugerir aos alunos que procurassem buscar as informações relacionadas com o desenvolvimento da atividade em *lan house* ou mesmo na casa de amigos.

Se os alunos não tivessem a possibilidade de acessar a internet, o professor poderia planejar um debate (trazendo materiais necessários para a sala de aula) sobre algum assunto ligado à internet, como pesquisas, *e-mail*, redes sociais. A partir da realização dessa atividade, cada professor participaria do fórum a fim de partilhar sua experiência e trocar ideias a respeito, com os outros professores.

Os relatos das experiências dos professores foram diversificados. A professora/cursista “D”, por exemplo, desenvolveu a atividade com alunos do 6º ano na disciplina Língua Portuguesa com o propósito de abordar o gênero textual “Editorial”, explorando-o tanto em jornais impressos quanto em jornais on-line.

[...] Quanto à participação dos alunos fiquei até surpresa pelo interesse que foi despertado [...], já as dificuldades encontradas foi em relação aos alunos, [...] com o manuseio do computador, e comigo, o meu o pouco conhecimento do programa o qual se encontra instalado nos computadores (referindo-se ao linux – destaque nosso).Sou muito suspeita para falar da execução dessa aula, mas acredito que procuraria estudar mais a fundo sobre o tema e explorá-lo um pouco mais. O que aprendi ao desenvolver essa atividade foi que ainda há tempo de mudar nossa rotina escolar e levarmos os professores e alunos a integrarem as novas TIC sem muito trabalho ou esforço, basta apenas sentar e planejar [...].
(Professora/cursista “D”, Fórum “A informática como recurso didático”, 25/07/2012)

A participação dos alunos – que surpreendeu a professora – foi ocasionada por uma mudança de rotina nas aulas, ao utilizar as mídias. Quando estão motivados, de acordo Freire

(2010a), os alunos interagem mais (uns com os outros, com o professor), há maior envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, aprendem mais. Evidencia-se que o uso das mídias em suas aulas não era uma prática dela, nem dos outros professores da escola.

Além da mídia impressa, a professora também utiliza a mídia eletrônica, mesmo tendo dificuldades de lidar com o sistema operacional Linux – instalado nos computadores dos laboratórios de informática das escolas públicas de educação básica – bem como os alunos quanto ao manuseio do computador. Essa insegurança não se tornou um empecilho para a professora, que assume ser necessário um aprofundamento sobre o assunto. Ao mesmo tempo que assume suas inseguranças, a professora reconhece que é possível fazer uso das mídias na prática docente.

A atitude da professora ao demonstrar suas limitações, mas também sua determinação ao apostar no desafio de utilizar as mídias, leva-nos a concordar com Freire (2012) quando este enfatiza que é no desvelamento daquilo que faz, independentemente da forma que faz, auxiliado pelos conhecimentos científicos que o professor pode repensar os seus erros e se tornar melhor. Quando o professor age dessa forma está conseqüentemente pensando sobre sua prática, pois é nesse processo que aprende a pensar e exercer melhor a sua prática. E pelo depoimento da professora, compreendemos que é isso que ela está se propondo a fazer.

Já a professora/cursista “H” desenvolveu a atividade com os alunos do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, também na disciplina Língua Portuguesa, com a intenção de orientar os alunos a utilizar o dicionário, tanto o impresso quanto o eletrônico. A partir da leitura e discussão da crônica “Critério” (Luiz Fernando Veríssimo), a professora orientou os alunos (em grupos) a fazerem uso do dicionário impresso e o on-line.

A atividade foi bastante interessante e significativa. Primeiro por se tratar de uma crônica, um tipo de texto novo para a maioria dos alunos [...]. Depois por eles terem a oportunidade de usarem o computador, algo que para muitos jamais tinham tido essa experiência, pois a maioria dos alunos é carente e não dispõe de computadores, nem mesmo acessam em lan house. Alguns alunos não quiseram se quer se aproximar do computador para digitar as palavras [...]. Foi relevante essa atividade, pois eles puderam comparar as versões impressas e eletrônicas do dicionário e ainda perceber que diferem um pouco os significados ao tratar-se de autores diferentes, [...]. Organizamos os grupos de forma que em cada grupo tivesse pelo menos um aluno que fosse capaz de realizar a leitura das palavras e seus significados e entre os significados, escolhessem o que mais representava a palavra no contexto em que foi escrita.

(Professora/cursista “H”, Fórum “A informática como recurso didático”, 25/07/2012)

Ao desenvolver essa atividade, a professora possibilitou aos alunos entenderem duas formas diferentes de acesso ao significado das palavras, utilizando instrumentos diferentes: o dicionário impresso e o computador. A orientação para a localização das palavras no contexto do dicionário é a mesma, porém a forma de acesso é diferente. Consideramos que só faz sentido utilizar um vídeo, um programa de tevê, algum recurso da internet (entre outros) nas atividades pedagógicas se trouxer algo novo que vá contribuir para a aprendizagem.

Para parte desses alunos, manusear o dicionário impresso não representa uma dificuldade, já que tem o formato de qualquer outro livro. No entanto, manusear o computador para acessar o dicionário on-line constitui-se uma dificuldade, principalmente, para aqueles que nunca haviam acessado o computador. A atitude da professora ao distribuir os alunos em grupos contribuiu para facilitar a interação (nos pequenos grupos), possibilitando aprender uns com os outros. Quando a professora proporciona aos alunos atividades utilizando o computador, contribui para que estes possam ter acesso a essa ferramenta, já que muitos não dispõem dela em suas residências. A rejeição de alguns alunos ao uso do computador pode ser por nunca tê-lo acessado.

É por meio de iniciativas dessa natureza, permeadas pelo constante diálogo em sala de aula, que o professor vai desconstruindo ideias erradas que os alunos cultuam quanto ao uso que se deve fazer das TIC. Nas palavras de Vasconcelos (2012, p. 114), este diálogo “[...] pretende trazer senso crítico para as discussões realizadas em aula; um diálogo que parta da experiência, da inquietação e da curiosidade para chegar a um conhecimento construído [...]”. Sendo assim, compreendemos que é por meio do diálogo em sala de aula sobre as mídias que possibilitará ao aluno ter um olhar crítico para os usos que ele faz da internet.

Por sua vez, o professor/cursista “B” relatou no fórum um projeto interdisciplinar desenvolvido com alunos do Ensino Médio cujo título foi “O amor em todas as suas faces”, que abordava, entre outros, conteúdos relacionados com o amor ao longo da história, as várias expressões do amor: o amor na música, na poesia e nas artes; tipos de amor; acertos e erros na prática do amor; sexualidade, AIDS/DSTs e prevenção, gravidez na adolescência, aborto. Para tanto, a utilização de vídeos e de pesquisas na internet foi essencial ao desenvolvimento do projeto. Esse tipo de pesquisa foi, inclusive, motivo de diálogo, no fórum, entre os professores:

Na execução desta atividade, ocorreram conversas bem interessantes. O alunado está disposto a interagir utilizando as novas tecnologias, porém a maioria deles direciona seu interesse para as redes sociais [...]. A dificuldade encontrada foi apenas de fazer o aluno entender que muito mais que um

instrumento de diversão, o computador é um aliado no processo de ensino e aprendizagem [...] (professor “B”).

[...] de fato, às vezes fica difícil fazê-los entender que a internet não é só games, conversas, msn, facebook. Realmente é preciso que o aluno entenda que é um instrumento para facilitar e ampliar conhecimentos sistematizados de acordo com ano ou série de estudo (professora “J”).

[...] observamos que nossos alunos buscam nas redes sociais a sua satisfação, deixando de lado esse recurso em seu aprendizado. Porém, se nós enquanto educadores mostrarmos para eles, o quanto o computador pode nos ser útil em outros aspectos, até mesmo levando-os a produzir materiais que venham a ser utilizados nas aulas, com certeza estaremos dando um passo para que ocorram mudanças nesse aspecto. (professora “E”).
(Professores/cursistas “B”, “J” e “E”, Fórum “A informática como recurso didático”, 25/06/2012; 26/06/2012; 27/06/2012, respectivamente)

O diálogo estabelecido entre os professores leva-nos a compreender que a pouca familiarização com as inúmeras possibilidades que a internet oferece inibe-os para seu uso ampliado no processo ensino-aprendizagem, uma vez que 61% dos professores têm apenas conhecimentos básicos de informática. Essa situação pode ser um fator que contribui para os alunos se deterem, apenas, nas redes sociais, desconhecendo outros usos. Desse modo, a atitude dos alunos revela o uso real que se faz da *internet*, já que na escola, esse uso é esporádico.

O fato de a internet ser pouco utilizada com cunho pedagógico faz com que os alunos não a enxerguem por esse ângulo. Essa questão decorre devido ao despreparo dos professores, pois na maioria das escolas públicas (são com elas que convivemos), os docentes ainda não se apropriaram de muitas das ferramentas disponíveis na internet, o que inviabiliza um trabalho pedagógico produtivo com tais recursos.

A ampliação da visão dos alunos em relação às possibilidades de utilização da internet pode ocorrer no próprio exercício das atividades pedagógicas. Ressaltamos que o professor precisa minimizar a prática de apenas solicitar pesquisas na *internet*, em que muitas vezes não há um direcionamento, e ainda sem tratar da questão do plágio.

Considerando o contexto em que os alunos estão inseridos, concordamos com Penteadó (2010, p. 89) de que “[...] a criatividade e experiência do professor voltado para a importância da escola ensinar a pensar [...], propiciar exercícios de observação, de estabelecimento de relações entre os fatos observados e os sentimentos experimentados com as experiências propostas, [...]” proporcionará aos professores possibilidades valiosas para o aprimoramento da prática docente. O uso pedagógico da internet pode permitir isso.

Nessa perspectiva, a situação vivenciada pela professora/cursista “M” é bem diferente daquelas já postas aqui, pois de acordo com o seu relato no fórum, a escola na qual trabalha não possui laboratório de informática e o único computador em sala é o da professora. Mesmo assim, procurou desenvolver uma atividade que abordasse um tema relacionado com a informática. Dessa forma, planejou uma aula para trabalhar a produção textual oral e escrita, a partir de um debate em sala a respeito da “internet e as redes sociais” com alunos do 5º ano que, além de não terem acesso à internet na escola, em suas respectivas residências é a mesma realidade. O acesso feito por alguns alunos da turma aconteceu em *lan house*. Inicialmente, a professora fez um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema para poder aprofundar a discussão.

Primeiramente solicitei que os alunos expusessem o que sabiam, o que queriam e o que gostariam de alcançar sobre o tema exposto. Após a discussão, foi entregue um questionário com perguntas referente ao tema proposto. Após o término dessa etapa, com as respostas em mãos, os alunos escreveram as ideias e expuseram através de debate.

A participação foi ativa e gratificante. Demonstraram o desejo de aprender e expor ideias sobre um tema tão atual.

Percebendo que alguns alunos demonstraram dificuldade para apresentar seus argumentos, solicitei que esboçassem as ideias primeiramente em um papel. Quando conseguiram organizá-las, apresentaram a turma. Outra dificuldade foi não ter computadores funcionando na escola, para desenvolver o trabalho com um maior significado cognitivo. O computador utilizado foi um pessoal para a digitação dos questionários.

(Professora/cursista “M”, Fórum “A informática como recurso didático”, 29/07/2012)

Nesse caso, a participação intensa dos alunos nas discussões pode ter sido decorrente de que, na contemporaneidade, as redes sociais seja um tema bastante comum entre os adolescentes. Por isso, a falta de laboratório de informática na escola não inviabilizou que a professora introduzisse um tema relacionado com o uso da internet. Essa estratégia deu certo, porque precisava explorar com seus alunos a construção argumentativa (oral) e, mesmo sem poderem acessar a internet na escola, a maioria dos alunos já faz esse acesso em sua residência ou em *lan house*. No entanto, esse trabalho desenvolvido foi apenas uma menção ao uso da internet, já que de fato, este não ocorreu. Para que os alunos aprendam a utilizá-la em benefício de sua aprendizagem, é preciso que lhes seja garantido esse direito na escola.

A iniciativa da professora leva-nos ao encontro de Freire (2010a, p. 26), quando diz que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nesse sentido, não cabe aqui o professor como um

intelectual memorizador, mas como um sujeito crítico, que leva os alunos a pensar, a relacionar o que estudam com o contexto. Esse pensar crítico exige profundidade na compreensão e interpretação dos fatos, evitando, consequentemente, a superficialidade.

Outra atividade solicitada aos professores para desenvolver com seus alunos dizia respeito à linguagem dos programas de tevê, especificamente do telejornal e da telenovela. A intenção era a de que o professor vivenciasse com seus alunos uma experiência de uso das mídias nas atividades pedagógicas. O professor teria de definir com os alunos, por exemplo, qual telejornal deveriam assistir e em qual dia seria. O mesmo encaminhamento foi utilizado pelo professor que optou por um capítulo de telenovela. Nas duas situações, após os alunos assistirem ao programa, o professor exploraria a linguagem de tal programa com os alunos.

No caso do telejornal, as questões abordavam aspectos relacionados com: notícias de impacto; se o telejornal mostrou privilegiar algum grupo social; as estratégias utilizadas pelo telejornal para formar opinião do telespectador; o que levou o telespectador a acreditar mais em uma notícia do que em outra; entre outras questões. No caso do capítulo de uma telenovela, a ênfase foi dada a aspectos como: trama; personagens e seus comportamentos; os relacionamentos amorosos; relacionamento pais e filhos; os conflitos; se algum tema social foi enfatizado; a relação da ficção com a realidade.

A esse respeito, a professora/cursista “F” desenvolveu a atividade com seus alunos do 5º ano e, juntos, escolheram um capítulo da telenovela “Malhação” para ser explorado em sala de aula, principalmente porque esta é voltada para o público adolescente. Assim, definiram que o capítulo seria o do dia anterior à aula, por facilitar o desenvolvimento da atividade. A partir da realização da atividade, a professora comentou no fórum:

[...] No decorrer do debate com os alunos, pudemos observar como eles interagem de forma prazerosa e com bastante atenção a cada enfoque sobre a trama, como o comportamento social e econômico dos personagens, por exemplo. Essa atividade para o aluno foi interessante porque é algo que eles vivenciam no seu dia-a-dia [...].

Concluímos que o aluno demonstra interesse nos programas exibidos através dos meios de comunicação televisivos [...]. E todo e qualquer meio encontrado para a realização de atividades que tragam bons resultados para seu aprendizado, é bem vindo. Vemos isso com o uso da TV que em sua linguagem expressiva transmite para o discente uma forma de aprendizagem da qual eles podem tomar como base aquilo que lhes for mais conveniente para seu meio social.

(Professora/cursista “F”, Fórum “O uso da TV na escola”, 22/08/2012)

Essa interação que acontece entre os alunos quando discutem o capítulo da telenovela é decorrente da familiarização que têm com a trama, porque corresponde à faixa

etária deles, o que os leva a se identificarem com os personagens. Defendemos que o professor precisa ter em mente que não é o meio que vai possibilitar a aprendizagem, mas esta pode ser provocada pela mediação que o professor faz a partir do programa de tevê a que ele e os alunos assistiram, por exemplo. A apropriação pelos alunos dos programas de tevê facilita a realização de uma análise crítica em sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Moraes (2007) de que não é a integração de imagens, textos, animações, áudio – conforme constatamos sua utilização na multimídia e a hipermídia – que vai possibilitar a qualidade nas atividades pedagógicas e tampouco representa uma nova abordagem educacional, visto que muitos programas claramente dinâmicos e criativos refletem apenas o paradigma instrucionista no momento em que o recurso tecnológico é utilizado para repassar informações aos alunos.

O professor, por sua vez, passa a fazer uso de novos instrumentos na prática pedagógica, porém, utilizando-os a partir de uma velha prática, sem fazer uma reflexão sequer a respeito da prática com os novos instrumentos. O que pode levar os professores a mudarem a prática pedagógica é a participação em cursos de formação continuada e, particularmente, o treinamento em serviço, debruçado na própria prática; é ter o tempo para o planejamento; e é, também, ter predisposição à mudança.

Consideramos que quando os professores em formação (no caso aqui, os do curso Mídias na Educação) realizam atividades cujo foco seja a exploração da criticidade de programas de tevê em sala de aula, eles podem, ao mesmo tempo, aprofundar conhecimentos, dinamizar a prática pedagógica – pois sai do convencional proposto no currículo escolar – e auxiliar os alunos a compreenderem a realidade.

A esse respeito, Demo (2003) comenta que precisa combinar, de forma criativa, a teoria e prática. Desse modo, a inovação da prática, “[...] que sempre tem a tendência de se burocratizar em atividades rotineiras, é submetê-la ao questionamento reconstrutivo permanente. Vale o mesmo para a teoria: se não se confrontar com a prática, nunca foi de fato, teoria socialmente pertinente” (DEMO, 2003, p. 189). Concordando com o posicionamento do autor, acrescentamos que os cursos de formação continuada para professores é exemplo disso, por possibilitar aos participantes aliar a teoria e a prática.

Já as professoras/cursistas “C” e “D” optaram por realizar a atividade conjuntamente em uma turma do 9º ano. Escolheram para a atividade dois capítulos de telenovelas diferentes: um capítulo de “Chocolate com Pimenta” (exibida na sessão “Vale a pena ver de novo”) e um capítulo de “Avenida Brasil”, as duas veiculadas pela Rede Globo de televisão.

Os alunos assistiram ao capítulo de “Avenida Brasil” em suas respectivas residências, porém o capítulo de “Chocolate com Pimenta” tiveram de assistir na própria escola, pois o horário de exibição coincide com o horário das aulas. Em virtude da antena parabólica da escola apresentar problemas, as professoras levaram os alunos para o laboratório de informática e estes acessaram ao capítulo e assistiram ao programa via *web*.

O que mais nos chamou a atenção no desenvolvimento da atividade, foi a observação e o relato dos alunos sobre a diferença de comportamento social, em virtude de uma das telenovelas ser em década diferente e exibir traços de uma cultura machista ao extremo, se comparada aos dias de hoje, e enfatizando tanto em uma novela como na outra a ganância social e econômica, como também o preconceito de diferentes classes sociais. Quanto à participação dos alunos [...], foi um momento de muita euforia, entendendo com clareza a mensagem que se transmitia, que o nosso mundo é totalmente capitalista. Segundo um dos alunos comentou com propriedade a discriminação que ele viveu por ser menos favorecido e morar na zona rural. (Professora/cursista “D”, Fórum “O uso da TV na escola”, 23/08/2012)

Como podemos perceber, quando o professor traz para a sala de aula um conteúdo que diz respeito à linguagem televisiva (e que explicitamente não se encontra na programação curricular), por exemplo, as telenovelas, causa certo alvoroço, permitindo um momento rico de interação, pois todos têm o que dizer. Conteúdos dessa natureza potencializam as interações que são indispensáveis entre professor x alunos, alunos x professores e alunos x alunos, gerando maior participação, motivação para o debate, possibilidade de manifestar opiniões e ideias. Essa interação é gerada não somente por ser um programa de entretenimento e que causa prazer, mas também porque os capítulos assistidos suscitaram questões polêmicas, porém vividas pelos alunos em seu cotidiano: preconceito social, discriminação, entre outros.

Morin (2010) afirma que uma das formas de aprendermos é por uma via externa que estaria relacionada com o conhecimento das mídias. Considerando que os alunos têm contato muito cedo com as mídias, “[...] o papel do professor, em vez de denunciar, é tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura” (MORIN, 2010, p. 78). Para que isso aconteça, seria necessário que o professor mostrasse como a produção e montagem de programas de tevê, por exemplo, podem dar a impressão de realidade.

Ferrés (1998), porém, alerta-nos sobre a força socializadora de programas dessa natureza, que são voltados para o entretenimento. Ela se baseia na “[...] capacidade de mascarar o discurso sob a forma de relato, de riso ou de jogo. É assim que as ideias e os valores, as concepções sobre a vida, o indivíduo e a sociedade ‘penetram’ sem que seja

possível um controle social” (FERRÉS, 1998, p. 152). Sendo assim, a utilização atenta e cuidadosa de programas midiáticos voltados para o entretenimento nas atividades pedagógicas abre possibilidades de desvendar os discursos ocultos que são inerentes a tais programas. Porém, atividades dessa natureza ainda não se dão de forma efetiva nas escolas. A esse respeito, a professora “D” ainda comentou:

A conclusão que chegamos é que a TV tem uma linguagem bastante expressiva, e mostra o que realmente acontece na realidade, muito embora mescle com a ficção e não deixe muito explícito esse lado não tão belo de ser visto. Basta procurarmos entendê-la pelos dois lados tanto o da ficção que, serve apenas para nos distrair e outro como sinal de alerta para não sermos induzidos a determinados modismo, consumismo exacerbados ou até mesmo erros que a mídia nos oferece. [...].

Para nós, foi de muita relevância realizar esta atividade com os alunos, pois de alguma forma deixamos neles a certeza de que nem tudo que passa nas novelas, filmes ou algum outro tipo de programa devemos seguir como algo definitivo e certo para o nosso dia a dia. Precisamos saber diferenciar e aproveitar o que de bom foi apresentado [...] e saber fazer nossas escolhas sem deixar nos influenciar por nenhuma novela ou programa.

(Professora/cursista “D”, Fórum “O uso da TV na escola”, 22/08/2012)

Percebemos que há certo deslumbramento da professora ao enfatizar o potencial da linguagem televisiva, além de enfatizá-la como uma linguagem simples e de fácil compreensão. Cabe ressaltar que ela parte do pressuposto de que todos dominam a linguagem audiovisual e identificam o discurso ideológico por trás dos programas televisivos. Entretanto, esse domínio pelas crianças e adolescentes vai se dando gradativamente, porque tem de se considerar a faixa etária.

Entendemos que levar os alunos a compreenderem o que está por trás do entretenimento, da transmissão de informações ou da propaganda de produtos – que é o tripé que movimenta a tevê – é uma ação que o professor tem de assumir e parece-nos ter sido o que as professoras se propuseram a fazer. O grande ganho das duas professoras não foi só explorar aspectos relacionados com a linguagem da tevê, de forma crítica, mas também refletir sobre a prática pedagógica com a inserção das mídias.

A atitude das professoras é condizente com o que postula Andrade (2005), quando aborda a importância da tevê tanto para dominadores quanto para dominados de acordo com a posição que ocupa. Assim, ela é importante para os dominadores “[...] porque a maior parte da população está submetida a uma informação manipulada, a uma ‘verdade’ política que a natureza unidirecional do meio não permite discutir [...]” (ANDRADE, s/d, p. 6). Já para os dominados, a tevê é vista como “[...] um ‘entretenimento gratuito’ e de notícias que parecem a

inteira verdade” (ANDRADE, s/d, p. 6). É na escola que essa visão dos dominados pode mudar.

Nessa perspectiva, concordamos com Napolitano (2003) ao comentar que é essencial que o professor procure incorporar materiais veiculados pela tevê nas atividades pedagógicas como instrumento que possibilita a construção do conhecimento. Como o conteúdo da tevê é desenvolvido com base em um conjunto de linguagens, o autor sugere a integração dessa mídia na educação com o propósito de atingir dois objetivos: “[...] estimular uma reflexão crítica acerca dos conteúdos transmitidos pela tevê e [...] incorporar parte dos seus conteúdos e programas como fontes de aprendizado, articulando conteúdos e habilidades” (NAPOLITANO, 2003, p. 13).

É preciso, portanto, estar atento para que não sejam reproduzidos preconceitos nem críticas superficiais sobre essa mídia. Porém, um aspecto relevante que precisa ser levado em conta pelo professor, quando for realizar alguma discussão relacionada com a tevê, é a faixa etária dos alunos, pois dela depende o aprofundamento da discussão.

Outros professores/cursistas também optaram por trabalhar em sala de aula com telejornal, como foi o caso das professoras/cursistas “L” e “P”, que desenvolveram a atividade em uma turma do 6º ano. Após assistirem ao telejornal no dia marcado, já em sala de aula, os alunos elencaram as principais notícias que se relacionavam com os privilégios de alguns presidiários; greve da Polícia Federal; Fundo de garantia; menores infratores; agressão a recrutas da FAB; crise financeira em Portugal; quadrilha de assaltantes de bancos. A esse respeito, a professora/cursista “L” participou do fórum comentando o seguinte:

Segundo os alunos, algumas notícias tem fundo social, como as que tratam de crianças e adolescentes que usam drogas e cometem infrações. Para os alunos, isso acontece porque muitas vezes os pais não têm emprego e os filhos não podem estudar. [...].

A notícia que teve destaque em sala de aula foi a da prisão de uma quadrilha que assaltava bancos. Eles ficaram surpresos pelo número de pessoas (25 homens) que participaram dessa quadrilha, aterrorizando as pessoas, principalmente das cidades pequenas.

A atividade desenvolvida foi um debate bastante interessante e a maioria participou respondendo e discutindo os itens abordados. Para finalizar as discussões, foi feita, em Língua Portuguesa, uma produção de texto [...]

(Professora/cursista “L”, Fórum “O uso da TV na escola”, 24/08/2012)

Percebemos que o desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando notícias veiculadas diariamente contribui para os alunos pensarem a realidade, o meio em que estão inseridos. Ao propor aos alunos assistirem a um telejornal, os professores precisam centrar sua atenção no conteúdo das informações e no tratamento a ser dado, instigando-os a

enxergarem alguns elementos que não seriam possíveis de serem observados apenas com base em uma análise superficial das notícias.

No entanto, a maioria dos alunos do 6º ano não tem o hábito de assistir aos telejornais, portanto, quando isso se dá (mas também, devido à idade), só assimila as notícias de acordo com o que está explícito. Reforçamos que a forma de abordagem das informações pelo professor com os alunos deve ser feita sempre considerando a faixa etária, porque aumenta o grau de participação, de compartilhamento, de troca de ideias e possibilita maior entendimento.

Desse modo, somos favoráveis ao que diz Freire (2012) quando nos chama a atenção para a prática com o uso de mídias, por exemplo, a leitura de jornais e revistas – independentemente dos fatos que abordem – a qual deve ser feita com o propósito de estabelecer relações com a vida deles. Assim, a audiência de programas de tevê e sua produção necessitam ser utilizadas nas atividades pedagógicas, pois não podemos desconsiderar qualquer recurso do qual possamos nos servir para refletir sobre a prática. Essa, por sua vez, precisa ser sempre dialógica, pois é dessa forma que os sujeitos envolvidos questionam, criticam, discutem, negociam e se entendem.

Em experiências pedagógicas, como a vivenciada pela professora “L”, é função do professor problematizar os conteúdos com os quais os alunos irão trabalhar, pois é na problematização, que se dá em uma relação dialógica e que está sempre interligada a situações concretas, que o professor conduz os alunos a compreender, questionar e criticar o objeto de análise (Freire, 2001).

A professora/cursista “J” também trabalhou com seus alunos notícias de telejornais. A turma foi dividida em dois grupos, podendo escolher qual telejornal assistiria. A orientação da professora foi que os alunos trouxessem para a discussão em sala de aula uma notícia impactante. Como estavam acontecendo os Jogos Olímpicos de Londres, ficou combinado que essa notícia tivesse relação com esse contexto. De posse das notícias, a discussão foi acirrada, devido à relevância dos Jogos Olímpicos para eles. Porém, a turma chegou ao consenso de que a notícia de maior impacto foi a relacionada com o corredor sul-africano chamado Oscar Pistorius:

[...] deficiente físico, acometido de mutação dupla dos membros inferiores, usava umas próteses de titânio e competiu com os demais atletas não deficientes. Após sua façanha, ficou claro a satisfação do atleta e a admiração de todos que participaram com ele. Essa notícia foi discutida entre os alunos, onde foi levantado questionamentos sobre sua deficiência, quais as barreiras que ele enfrentou ao longo de sua vida, já que por diversas

vezes, havia tentado participar de jogos olímpicos, sem obter sucesso, o nível de superação [...]. Ou seja, todos os alunos chegaram a conclusão que ele, além de vencedor por está ali, superou barreiras e preconceitos. [...] quando nós queremos algo, temos que buscar, tentar e acreditar que somos capazes.

(Professora/cursista “J”, Fórum “O uso da TV na escola”, 26/08/2012)

A decisão da professora, em consonância com os alunos, de que as notícias às quais assistiram e a serem comentadas deveriam estar relacionadas com as Olimpíadas foi uma forma de motivar os alunos a verem um telejornal, sem que isso fosse algo enfadonho, já que não têm esse hábito. Acreditamos que a notícia escolhida como impactante (a história do corredor sul-africano) definida pelos alunos se deu por causa de sua singularidade. A discussão em torno dessa notícia suscita ainda questões relacionadas com diversos problemas enfrentados por uma pessoa deficiente, principalmente o preconceito, mas também a superação de suas limitações, entre outros pontos.

Portanto, o aluno aprende muito mais quando o professor utiliza uma abordagem pedagógica que “[...] desencadeia um processo reflexivo no aluno, quando ele vivencia experiências, sente e atua em contextos significativos e reais” (NORTE, 2005, p. 142). Nesse sentido, a aprendizagem é motivada pela interação que acontece entre professor e alunos, alunos e alunos, por suas expectativas e interesses, pelas informações atualizadas e debatidas em sala, relacionadas com o contexto de vida dos alunos (NORTE, 2005). O envolvimento e a participação dos alunos em atividades que contemple notícias veiculadas em telejornais só reforçam a necessidade de os conteúdos das mídias estarem presentes no processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma da professora “J”, a professora/cursista “N” utilizou o telejornal em sala de aula e escolheu também a temática das Olimpíadas de Londres e solicitou aos alunos que ficassem atentos às notícias relacionadas com o assunto. Na aula seguinte, houve uma grande discussão a partir das notícias às quais os alunos assistiram e foram apresentadas na aula. Para a realização de uma atividade prática, a professora optou por explorar o quadro de medalhas das Olimpíadas naquele dia e de acordo com as informações trazidas pelos alunos:

Após os comentários, a turma foi dividida em grupo e cada grupo fez um tipo de gráfico com os dados divulgados no telejornal. O conteúdo “Gráfico” já tinha sido trabalhado nas aulas anteriores.

Os alunos conseguiram fazer os gráficos com mais facilidades que nos exercícios anteriores, pois nesta atividade foi usado notícias que causam impacto, que fica na nossa História, pois envolve muitas pessoas. Eles gostaram muito, pois era assunto do momento.

Chegamos a conclusão que toda atividade torna-se mais fácil quando trata de assunto do momento e que possamos usar recursos que o aluno tenha acesso. (Professora/cursista “N”, Fórum “O uso da TV na escola”, 28/08/2012)

Ao desenvolver atividades utilizando notícias de telejornais, a professora está possibilitando que os alunos compartilhem informações, debatam, aprendam a formar opiniões, construam conhecimentos. Vemos que a proposta de construir gráficos com os alunos a partir dos dados concernentes ao quadro de medalhas que os atletas já tinham ganhado foi uma estratégia de levá-los a compreender significativamente os dados reais. A professora conciliou a discussão sobre as notícias a respeito das Olimpíadas com a construção de gráficos (conteúdo que vinha sendo explorado com os alunos).

Na opinião de Moraes (2007), com a qual comungamos, o papel principal do professor é manter o diálogo permanente com os alunos a partir do que ocorre em cada momento. Desse modo, o objetivo deve volta-se para uma aprendizagem significativa, a qual possa ser viabilizada pela proposição de situações-problemas, por possibilitar que o aluno faça reflexões que o conduzam a estabelecer relações com o conhecimento de que já dispõe e os novos conhecimentos; que possibilitem, ainda, situações em que as intervenções feitas levem em conta seu contexto, suas indicações de aprender. Na verdade, uma das grandes responsabilidades do professor no exercício da docência é fazer a integração entre a teoria e a prática.

Compreendemos que quando as mídias são utilizadas em sala de aula, de forma crítica e criativa, os alunos participam ativamente das atividades pelo fato de conviverem com tais mídias, também, fora da escola, o que contribui para sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora/cursista “G” fez o seguinte comentário no fórum:

No geral, percebi que as mídias são de suma importância para um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que também me leva a acreditar que são atrativas, são formas de linguagens atuais e os nossos alunos vivem interagindo, conectados e muito bem informados em relação às tecnologias presente no contexto social e escolar. (Professora/cursista “G”, Fórum “O uso da TV na escola”, 28/08/2012)

Essa interação de que fala a professora é fruto da convergência de mídias que é possibilitada pela internet e contribui para fazer com que aquelas mídias consideradas “ultrapassadas” – como é o caso do rádio – ganhem notoriedade. É verdade que muitas escolas públicas brasileiras ainda não dispõem de computadores conectados à internet ou, ainda, muitos alunos não dispõem de computadores (com internet) em suas residências, porém

reconhecemos que a convergência de mídias permite um novo olhar para as ditas mídias “antigas”.

Quando discutimos a respeito da utilização das mídias nas atividades pedagógicas, consideramos relevante levar em conta a realidade concreta do perfil dos alunos, mas também dos professores, com seus anseios, expectativas, necessidades e limitações. Nas vivências com eles, mas também nas formações das quais participam, os professores necessitam ter em mente que “as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 2010a, p. 137).

Sendo assim, defendemos que, quando o professor propõe-se a utilizar as mídias em sala de aula, é preciso mostrar aos alunos como elas estão postas para nós, uma vez que, de forma enfática, retratam o poder das classes dominantes, seja nos noticiários em jornais impressos ou telejornais, seja nos programas de entretenimento, seja na propaganda comercial.

Outro aspecto que consideramos relevante a ser destacado neste capítulo diz respeito à relação ensinar-aprender quando o professor vivencia as experiências pedagógicas com seus alunos. Para Moraes (2007), essa relação ocorre tanto por parte do educador quanto do aprendiz. No caso do educador, sua aprendizagem leva-o a transformar-se no momento em que educa. Já o aprendiz, em seu processo de aprender, também educa, a partir do momento em que o diálogo que se estabelece, em que partilha com o outro, informações, opiniões, concepções e convicções acerca do objeto de estudo em uma situação determinada, em um contexto situado.

Por isso, reconhecemos que a função docente exige um eterno aprender cujo maior aprendizado é poder contribuir para melhorar a qualidade da educação. Ao discutirmos a respeito da integração de mídias na prática pedagógica e considerando que nossos alunos têm uma relação intensa com as mídias em seu cotidiano, é fundamental que o professor parta das experiências que os alunos têm com as mídias, pois esta é uma possibilidade para que possam aprender significativamente. Esse processo exige do professor coerência entre teoria e prática.

Destacamos, também, que por meio dos diálogos dos professores nos *fóruns*, podemos identificar elementos que consideramos essenciais para a integração de mídias na prática pedagógica, a saber: o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, a contextualização do seu saber, a interação, a problematização, o diálogo e a aprendizagem significativa.

Em busca de entendermos como os professores refletem sobre sua prática docente quando fazem uso das mídias, trataremos no capítulo seguinte da análise dos registros reflexivos dos professores em seus diários de bordo.

6 POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS: REFLEXÕES DOS PROFESSORES/CURSISTAS NO DIÁRIO DE BORDO

Para integrar as mídias na prática docente, é relevante que os professores/cursistas reflitam sobre sua prática, analisando-a durante a participação no curso Mídias na Educação, o qual prima pela efetivação dessa integração. Assim, consideramos como essencial que atividades voltadas para a reflexão sobre a prática docente, cuja ênfase é a integração de mídias, sejam acrescentadas ao material didático do citado curso, visto que elas nos permitem, com base nos registros dos professores/cursistas, perceber como os docentes enxergam essa integração e sua relevância no processo ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades para que se dê esse processo. Para tanto, a inserção de atividades de reflexão sobre a prática – no diário de bordo – no referido curso foi uma tentativa de aproximar o discurso da prática.

Os cursos de formação continuada de professores são organizados (ou, pelo menos, deveriam ser) de forma que os possibilite a repensar sua prática docente. No ambiente virtual de aprendizagem *e-proinfo* – plataforma virtual em que o material didático do curso Mídias na Educação fica disponível para os alunos –, consideramos a ferramenta “Diário de Bordo” como um espaço possível para que os professores expressem suas reflexões sobre a prática, a partir das leituras e discussões propiciadas pelos conteúdos propostos no curso.

Entendemos que a reflexão sobre a prática docente é uma das atividades mais significativas em um curso dessa natureza. Nesse sentido, concordamos com Proença (2010, p. 155) quando diz:

[...] é fundamental que o sujeito-educador desenvolva uma postura de autoconhecimento e conscientização dos próprios fazeres, saberes, valores e crenças para, a partir deles, ressignificar suas experiências de ensino. Nesse sentido, a formação do professor constitui um processo contínuo e permanente de atribuições de sentidos e significados sobre a docência, viabilizada por uma reflexão constante sobre a prática cotidiana, a fim de que a intencionalidade da ação seja cada vez mais clara e coerente com os princípios propostos pelo projeto pedagógico institucional e pela cultura instalada na escola.

Desse modo, o diário de bordo, como espaço de registro reflexivo, possibilita ao professor/cursista pensar sobre o seu fazer (ou o não fazer), mas também suas limitações e angústias. Nas reflexões em que o foco seja o repensar sobre a prática no que diz respeito à

integração de mídias, muitas angústias são reveladas, principalmente porque há situações conflituosas em que a intervenção do professor não dá conta de solucioná-los.

A leitura dos registros dos professores nos levou a Proença (2010, p. 160) quando afirma que o registro reflexivo propicia ao seu autor tanto “[...] a reflexão sobre a própria prática pedagógica, quanto, por meio da apropriação e elaboração de seus fazeres, a possibilidade de planejar intervenções adequadas a seu grupo, ampliando seus saberes e seu repertório de atuação [...]”. As reflexões das quais vamos tratar – contidas no diário de bordo – são os registros dos professores durante sua participação no curso.

Assim, esse momento de nossa análise dar-se-á a partir de tais reflexões. Em edições anteriores do curso em pauta, observamos que essa ferramenta era utilizada, na maioria das vezes, com outras atividades que não correspondiam ao que deveria ser proposto para ela: a reflexão sobre a prática durante o desenvolvimento do curso. Por isso, redimensionamos tais atividades de forma a contemplar questões reflexivas relacionadas com a prática. São nessas reflexões que focaremos nossa análise. Acreditamos que essa análise venha a nos revelar aspectos que possam aprimorar não só os materiais didáticos da EaD como também a própria dinâmica de funcionamento do curso.

Para analisarmos o diário de bordo dos professores, definimos eixos que organizarão a análise, considerando a utilização de mídias na prática pedagógica: Eixo I – A compreensão para a inserção das mídias; Eixo II – A aprendizagem para/com a utilização de mídias e; Eixo III – Desafios para a integração das mídias.

A ênfase, aqui, é mostrar que na elaboração do material didático para cursos de formação de professores é imprescindível contemplar atividades que possibilitem a reflexão sobre a prática docente com vistas a aprimorá-la. Nesse sentido, com base nos diários dos professores, buscaremos identificar alguns elementos que favoreçam ou inviabilizem o uso das mídias na prática pedagógica.

6.1 EIXO I – COMPREENSÃO PARA A INSERÇÃO DAS MÍDIAS

Para os professores/cursistas, a necessidade de utilização das mídias nas atividades pedagógicas é indiscutível, já que a maioria delas é inerente à própria vida dos alunos. Quando lemos os “diários” dos professores, percebemos a preocupação deles com as inovações tecnológicas e sua inserção na educação. Essas inovações estão relacionadas,

principalmente, com as possibilidades de acesso à internet e que possibilita a convergência de mídias. Esse contexto exige dos professores mudanças em sua prática pedagógica. E, na maioria das vezes, essa exigência vem dos próprios alunos.

Por um lado, esses professores reconhecem que não podem desconsiderar as situações vividas pelos alunos fora de sala de aula e uma delas é a convivência que têm com as mídias. Por outro lado, é preciso ter uma formação adequada que lhes possibilitem inserir as mídias nas atividades pedagógicas, mais especificamente explorar com os alunos os conteúdos das mídias.

Nessa perspectiva, a professora/cursista “G” reconhece que a facilidade de acesso dos alunos às diferentes mídias – mais especificamente à internet – proporciona facilidade para realização de diferentes atividades e, de modo particular, da pesquisa – atividade necessária ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor é levado a inserir as mídias em suas atividades, tão forte que é sua presença no cotidiano dos alunos.

Hoje enquanto professora, posso sentir na pele o quanto necessito utilizar esses meios tecnológicos de informação, mas primeiro preciso me adaptar a eles para utilizá-los com autonomia e responsabilidade. A mídia é um fator fundamental na vida da sociedade, [...]. Assistir televisão, navegar na internet, falar ao celular são coisas do cotidiano da maioria da população mundial [...].

(Professora/cursista “G”, Diário de Bordo, 17/06/2012)

A professora reconhece que a inserção das mídias à sua prática docente é inevitável, por isso a formação é necessária para poder dar conta. Essa preocupação justifica-se, pois além de dar conta do que as mídias veiculam, é necessária a apropriação do manuseio de equipamentos tecnológicos que possibilitam o acesso às mídias, que são cada vez mais sofisticados (e que muitas vezes, os professores não dominam).

A esse respeito, concordamos com Freire (2010a) quando diz que para o professor ajudar seus alunos a aprender, primeiramente ele tem de se apropriar do saber que será compartilhado com estes – que pode ser feito quando investe em sua formação. Para isso, a prática do professor demanda ser permeada pela curiosidade, considerada como elemento instigador para mobilizar o professor no sentido tanto de aprender quanto de ensinar. Com esse viés, ele pode começar aproximando os conceitos espontâneos que os alunos constroem em seu cotidiano com aqueles introduzidos por ele na sala de aula. Muitos dos conceitos espontâneos dos alunos são construídos a partir do que acessam nas mídias.

Em seu comentário, a professora/cursista “G” mostra-se esperançosa por um lado e preocupada, por outro.

[...] Acredito que poderei melhorar muito mais quando tiver mais recursos disponíveis e incentivos, primeiramente, por parte de alguns colegas de trabalho [...].

Eu me sinto muito angustiada por me deparar com tantas coisas boas, inovações tecnológicas, cursos preparatórios [...], porém grande parte dos professores não se atenta que tudo que pode ser utilizado em favor da aprendizagem dos alunos, não só nos faz bem profissionalmente como pessoalmente [...].

(Professora/cursista “G”, Diário de Bordo, 31/07/2012)

A professora mostra que o uso das mídias na prática docente depende sempre de que haja equipamentos tecnológicos na escola onde trabalha, porém entendemos que nem sempre é necessário utilizar tais equipamentos na escola, como nos exemplos já mostrados, quando vai desenvolver uma atividade utilizando um capítulo de telenovela, uma notícia de jornal impresso (e toda mídia impressa) ou telejornal, entre outros.

Já quando se refere à informática, a realidade é diferente, pois grande parte dos alunos das escolas públicas não tem acesso livre à internet ou este se dá de modo restrito (em *lan house*). Na escola, esse acesso também não é garantido. A professora ainda apresenta outra preocupação pertinente que reflete o trabalho coletivo tão necessário na educação: muitos professores não participam das formações porque não despertaram para o fato de que a inserção das mídias nas atividades pedagógicas é uma realidade e, portanto, precisam se organizar para se adequar a ela.

Desse modo, a compreensão da professora em relação ao uso de mídias na melhoria do processo de aprendizagem remete-nos a Freire (2010a) ao comentar que o professor que age coerentemente e competentemente é consciente do seu valor para transformar a realidade. Para tanto, a forma como vive e atua no mundo e as experiências vivenciadas com seus alunos – que são ímpares – precisam ser vividas intensamente. Nesse sentido, compreender a relevância da inserção das mídias nos contextos pedagógicos é apenas o primeiro passo, pois a efetividade dessa prática demanda, acima de tudo, a formação adequada.

Nessa mesma perspectiva, a professora/cursista “H” entende que a escola não pode ignorar as transformações tecnológicas que vêm ocorrendo cotidianamente. Sob esse viés, não há como preparar os alunos para a vida, se a escola se mantém distante do contexto social de seus sujeitos principais. Na atual conjuntura, não dá mais para atuar na função de professor, sem estar constantemente participando de formações que lhes possam subsidiar o exercício da docência. Sendo assim, aprender a lidar com as TIC é uma responsabilidade da qual o professor não pode fugir. Nessa perspectiva, a professora “H” faz a seguinte reflexão:

[...] Nós enquanto educadores, precisamos estar preparados [...]. As crianças já dominam, antes mesmo do que muitos adultos as tecnologias que lhe são disponíveis; filhos ensinam aos pais em casa, aos amigos. Então, como pode o professor ficar a alheio a esses conhecimentos? Mais do que nunca se faz necessário ao educador apropriar-se de conteúdos fundamentais para estar atuando em sua sala de aula como um mediador de tais conhecimentos. É por acreditar que é preciso estar em conexão com esses novos saberes, que procuro diariamente aprender.

(Professora/cursista “H”, Diário de Bordo, 16/07/2012)

De fato, as crianças dão conta do manuseio das TIC em detrimento de muitos adultos (inclusive professores). Isso se dá principalmente por terem nascido em uma cultura em que a internet já virou uma realidade, mas também pelo fato de as crianças não temerem os riscos. Nisso, a responsabilidade do professor torna-se cada vez maior, porque as crianças aprendem, de forma rápida, a lidar com o acesso a essas tecnologias, mas não com o conteúdo que elas veiculam. Compreendemos que é esse aspecto que a professora se refere e, por isso, busca sempre aprender.

A esse respeito, remetemo-nos a Dewey (1959), ao enfatizar que a reflexão e a ação são interligadas e, aos professores, cabe a responsabilidade de preparar os alunos para a transformação de algo, que se dá por meio da teoria e da prática. Essa realidade requer uma formação docente que leve em conta que teoria e prática são indissociáveis, por isso não é possível formar professores sem que sejam possibilitados à convivência com a teoria. O contrário, também, não deve se dar: fazer discursos puramente teóricos, sem considerar o contexto de vida de professores e alunos.

Ao mesmo tempo que pensa sobre sua prática, a professora/cursista “H” aponta para alguns caminhos que podem contribuir para inserir as mídias na educação:

[...] tenho ciência de que muita coisa ainda precisa ser feita, de forma geral, para a concretização da utilização das TIC, por todos os educadores que compõe o quadro docente em minha escola. Acredito que é necessário a sensibilização de professores e gestores, o incentivo e a introdução através de projetos pedagógicos que façam necessário o uso das diversas tecnologias de informação e comunicação disponíveis na escola.

(Professora/cursista “H”, Diário de Bordo, 16/07/2012)

A professora/cursista “H” reconhece que é necessário um trabalho de sensibilização em sua escola no sentido de que todos os professores e gestores façam adesão a uma proposta pedagógica em que as mídias sejam inseridas. Um caminho para essa sensibilização seria a participação dos professores em cursos de formação continuada que tratem desse tema (mídia).

Reconhecemos a influência da mídia na formação da identidade de crianças e jovens – nossos alunos da educação básica – resultado de sua invasão na vida cotidiana, e que justifica sua inserção nas atividades pedagógicas. Nesse contexto, conforme apontou a professora, os projetos pedagógicos são uma excelente estratégia de mobilizar diferentes áreas de conhecimento e diversas mídias com o objetivo de construir conhecimento.

Por esse ângulo, Sancho (2006) argumenta que não é possível utilizar as TIC, enquanto meio de ensino de modo a contribuir para melhorar a aprendizagem, se todos os profissionais da escola, seja os da área pedagógica seja os da administrativa, não procurarem rever “[...] sua forma de entender como se ensina e como aprendem as crianças e jovens de hoje em dia; as concepções sobre currículo; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar” (SANCHO, 2006, p. 16). Concordamos com o autor de que essa integração não dá para ser feita por um ou outro professor, visto que o uso fragmentado e esporádico das TIC não vai proporcionar melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Para a professora/cursista “C”, o processo de integração das mídias vem se dando gradativamente, pois, segundo ela

O uso das TIC [...] precisa ser visto pelo sujeito de forma crítica, reflexiva e dinâmica, ou seja, discernir e escolher seletivamente o que vê, escuta ou lê. Acho que a melhor maneira de me organizar para ampliação desse processo dá-se da seguinte forma: procurando me aperfeiçoar, atualizar, inovando a prática pedagógica e, acima de tudo, fazendo um planejamento [...]. Eu até me relaciono bem com a informática e internet e também com outras tecnologias, mas mesmo assim ainda considero necessário haver mudanças para melhorar o desenvolvimento das aulas, facilitando a nossa prática docente [...].
(Professora/cursista “C”, Diário de Bordo, 14/07/2012)

Nesse caso, não há um uso crítico e criativo das mídias pela professora, embora ela tenha a compreensão desse uso. Ela também é consciente de suas limitações, deixando claro que os conhecimentos de que dispõe sobre as TIC não são suficientes para integrá-las à prática docente. Consideramos que, por exemplo, ter conhecimentos básicos de uso da internet (como passar *e-mail*, anexar um arquivo, acessar um site) não é suficiente para utilizá-la como instrumento pedagógico.

Essa insegurança da professora pode ser o reflexo de não ter domínio das linguagens das mídias. Vemos que há nela o interesse em resolver esse impasse de suas limitações ao sinalizar a necessidade de formação, mas ela vai mais além, ou seja, compreende que pela complexidade da inserção das mídias na prática docente, além da formação adequada, essa integração não ocorreria sem o planejamento das ações.

Nessa perspectiva, Freire (2010a) defende que quanto mais o professor pensa na prática educativa, mais compreende a responsabilidade para com ela. E toda prática dessa natureza além de necessitar ser vivenciada com alegria e prazer, precisa, principalmente, de formação séria e domínio técnico com vistas a mudanças. E, no caso da professora “C”, os conhecimentos elementares que ela tem sobre as mídias não são suficientes para integrá-las à prática: é realmente necessária a formação.

Compreendemos também que o fato de muitas escolas terem à disposição dos professores e dos alunos uma variedade de equipamentos tecnológicos não significa que as mídias sejam utilizadas nas atividades pedagógicas. As reflexões da professora/cursista “A” comprovam essa realidade.

Nas escolas em que trabalho, estão dispostos recursos tecnológicos diversos, como: TV, computador, aparelho de som, projetores multimídia, câmeras fotográficas, impressoras. No entanto, minha relação com essa parafernália ainda é tímida. Sei que não recebemos formação para a utilização desses recursos [...]. Para que minha prática docente seja favorecida, essa situação precisa mudar. E já. [...]. A comunidade de educadores necessita apropriar-se dessas novas competências para poder promover situações de ensino e aprendizagem partindo do mundo real do aluno.
(Professora/cursista “A”, Diário de Bordo, 28/06/2012)

Essa realidade apresentada pela professora é preocupante, dado que os alunos já convivem com as mídias fora da escola, porém o acesso na escola está lhes sendo negado por falta de formação dos professores. Contudo, ter consciência de que sem formação não é possível fazer a inserção das mídias na prática pedagógica não é suficiente para que esta aconteça: é preciso buscá-la. Além disso, percebemos que alguns dos recursos tecnológicos (aparelho de som, projetor multimídia) citados pela professora não necessitaria de formação para serem utilizados; apenas planejamento. Por esse viés, Andrade (2003, p. 3) comenta que o professor precisa se preocupar com “[...] com a formação competente do leitor de muitas linguagens, [...] só a leitura completa pode nos vacinar contra as armadilhas da retórica, a imposição do ponto de vista, a violência simbólica [...]”.

Salientamos que além desse curso Mídias na Educação, o Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) oferece alguns cursos para que os professores possam inserir as TIC nas atividades pedagógicas, tais como: a) Introdução à Educação Digital; b) Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC; e c) Elaboração de Projetos. Esses cursos são oferecidos por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional distribuídos em todo o Estado do RN.

Para Freire (1996; 2010), a busca pela transformação da prática é inerente à própria vida do educador, por isso seu empenho em estar sempre a ampliando. Ademais, o compromisso do professor no sentido de implementar mudanças em sua prática necessita ter como foco uma abordagem dialógica. “Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivo” (FREIRE, 1996, p. 127). É por meio do diálogo sobre o que sabe e o que não sabe que os professores tornam-se sujeitos críticos e, com isso, transformam a realidade.

A professora/cursista “J” tem compreensão do seu compromisso com sua própria formação no sentido de aperfeiçoar ou transformar sua prática pedagógica inserindo as mídias.

[...] cabe a nós, buscar nos capacitar para aplicar os conteúdos, contextualizando e usando as novas mídias para que a compreensão desses conteúdos seja significativa para o aluno [...]. A utilização das TIC vai depender de nós, [...] de como encaramos as possibilidades de aprendizagem, de como a equipe pedagógica encara o desafio de nos ajudar a planejar as aulas com esses recursos. É preciso estabelecer objetivos, metas e ações que visem um maior aproveitamento do ensino-aprendizagem, com o uso dos meios midiáticos em sala de aula.

(Professora/cursista “J”, Diário de Bordo, 14/06/2012)

Observamos que a professora reconhece sua responsabilidade em se capacitar e da necessidade de planejamento com a colaboração da equipe pedagógica. No entanto, ela não explicita a necessidade dessa equipe também em participar da formação para a inserção das mídias nas atividades pedagógicas, que julgamos de fundamental importância. A predisposição para integrar as mídias na prática docente é de cada professor, no entanto mobilizá-los para a participação nos cursos de formação de professores pode ser uma iniciativa da equipe pedagógica da escola no sentido de incentivá-los e apoiá-los em tal ação.

Defendemos que fazer uso das mídias para dinamizar o ensino buscando favorecer a aprendizagem não é, hoje, uma opção do professor, mas uma necessidade. No entanto, não podemos negar que muitos professores ainda não fazem uso das mídias ou quando fazem, tem sido de forma esporádica.

No tocante ao planejamento, Vasconcelos (2012, p. 80) diz que é necessário “[...] colocar um grau de objetividade no plano que se desenha”. Planejar é uma ação coletiva que envolve professores, equipe pedagógica e gestores. Esse é um momento em que professor repensa sua prática com a intenção de redirecionar as ações que já vem realizando – buscando

torná-las mais dinâmicas e significativas – e projetando outras. O enfoque nas mídias é apenas um requisito desse planejamento.

Para a professora/cursista “L”, o mundo dito globalizado tem exigido dos professores competências que eles não dominam. Por exemplo, em relação ao uso de mídias no processo ensino-aprendizagem, é necessário que os professores não tenham somente domínio técnico – principalmente quando se trata de informática – mas também o domínio das linguagens midiáticas e sua aplicabilidade na educação. A professora entende que a busca de aperfeiçoamento que esteja em consonância com essa realidade é o caminho para a integração de mídias:

[...] devo procurar me atualizar através de pesquisas, cursos e todos os recursos disponíveis à minha volta. [...]. Nesse processo de transformação constante em que o mundo se encontra, [...] me vejo como um ser numa tempestade em alto mar: ou lutarei contra as correntezas ou estarei fadada a morrer nas profundezas do mar. Da mesma forma acontece no mundo informatizado: é preciso me adequar às novas exigências do mercado de trabalho, necessitando rever a todo o momento a nossa prática docente [...].
(Professora/cursista “L”, Diário de Bordo, 25/07/2012)

Compreendemos que, para a professora, não está em jogo se utiliza ou não os recursos das mídias em suas aulas, visto que esse uso é uma exigência própria do atual contexto em que as transformações tecnológicas acontecem constantemente. Nas escolas públicas, os equipamentos tecnológicos têm chegado com certa frequência, o que exige dos professores novas competências para exercerem sua prática. Nesse cenário, a professora percebe que as estratégias pedagógicas que costuma utilizar em suas aulas precisam ser revistas diante das várias possibilidades de uso da informática na prática pedagógica, por causa da internet.

Penteado (2010, p. 91) chama-nos a atenção de que “[...] a urgência do desenvolvimento desses processos de ensino-aprendizagem não pode esperar a lentidão com que vêm ocorrendo as absorções institucionais desses conhecimentos e das necessidades exigidas pelas sociedades tecnológicas”. Nesse sentido, quando os professores já dispõem de certo conhecimento referente aos textos midiáticos, podem ser ousados ao ponto de encaminharem “suas práticas por essas novas trilhas” (PENTEADO, 2010, p. 91).

Por conseguinte, repensar a prática docente é um exercício necessário e se torna um pré-requisito para possíveis mudanças. Seguindo essa lógica, a professora/cursista “D” diz o seguinte:

[...] “Existe sempre uma maneira diferenciada da qual possamos fazer a integração das TIC em sala de aula, que é a organização e se dará através de uma equipe escolar que esteja disposta a desenvolver trabalhos diversificados utilizando as TIC” [...].
(Professora/cursista “D”, Diário de Bordo, 14/07/2012)

Essas reflexões da professora permitem-nos inferir que a integração de mídias exige mais do que disponibilidade de equipamentos tecnológicos e formação de professores, que é o envolvimento de professores, equipe pedagógica e gestor. No entanto, reconhecemos que são os professores quem vão, de fato, utilizar as mídias nas atividades pedagógicas, por isso dependem de conhecimentos das especificidades das mídias e de suas múltiplas linguagens – possibilitadas por formações das quais tenha participado – e, portanto, têm autonomia na preparação e desenvolvimento de suas aulas.

Defendemos o planejamento coletivo, mas o domínio do conteúdo veiculado pelas mídias e dos instrumentos que auxiliem a prática pedagógica é de responsabilidade do professor. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (2001, p. 77) quando enfatiza que “A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, [...] de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação”. Nesse cenário em que o contexto exige do professor a inserção das TIC, sua efetivação exige urgência, mesmo considerando seu direito de decidir.

6.2 EIXO II – APRENDIZAGEM PARA/COM A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS

Quais os benefícios que as mídias podem trazer para o processo ensino-aprendizagem? Em que aspectos a aprendizagem é favorecida? O envolvimento que os alunos têm com as mídias fora de sala de aula, cotidianamente, é sinal de que eles já as utilizam, principalmente para o entretenimento. Entretanto, o conteúdo veiculado pelas mídias é explorado esporadicamente na sala de aula por um ou outro professor, uma vez que a ênfase no trabalho pedagógico dedicado aos conteúdos tradicionais contribui para que os professores explorem as linguagens midiáticas de forma bastante limitada (quando o fazem).

Já quando as mídias são utilizadas de forma crítica, criativa e dinâmica na prática pedagógica, por um lado, contribui para que os alunos possam participar de atividades que favoreçam o desenvolvimento do senso crítico, a construção do conhecimento e, por outro, os professores reconstroem sua prática docente. E tudo isso exige mudanças nessa prática.

Para Demo (2009a), a mudança é necessária à educação, mas ao mesmo tempo é muito difícil de ser empreendida, visto que o medo do desconhecido só é resolvido quando as teorias nos ajudam a colocar ordem nele. Para isso, é necessário que haja na escola ambiente favorável à mudança, possibilitando a participação de todos. Sob essa ótica, tanto os professores como a equipe pedagógica e os gestores “[...] precisam orquestrar uma proposta coletiva, na qual realce devidamente o compromisso ético e profissional com a aprendizagem dos alunos e com a própria aprendizagem” (DEMO, 2009, p. 80). Sendo assim, os professores necessitam estudar permanentemente e, para isso, é preciso que as condições lhes sejam favorecidas.

Desse modo, a busca do professor em aprender como utilizar as mídias e, conseqüentemente, levar os alunos a aprenderem tendo as mídias como subsídio para essa aprendizagem é um grande desafio para o professor na contemporaneidade, especialmente porque foge de sua rotina pedagógica. Nesse sentido, a professora/cursista “L” vem tomando iniciativas com o propósito de redimensionar sua prática pedagógica:

[...] Procuero sempre novos caminhos: quer seja através das formações do PROINFO, quer seja nas pesquisas individuais que sempre me proponho a realizar, desde que promovam novas possibilidades de aprendizagens, colocando-as a serviço do crescimento do meu aluno. Tudo de novo que me é oferecido com respeito às TIC, é sempre recebido com muito interesse. [...] a vontade de aprender, conhecer e manusear (adequadamente) novas ferramentas no sentido de propiciar um novo fazer à minha prática docente, me impulsiona a seguir em frente. Portanto, estarei sempre ávida na busca de meios que possam motivar e, conseqüentemente, transformar os nossos educandos tão necessitados de reflexões e estímulos para se tornarem cidadãos críticos numa sociedade que se renova e se transforma incessantemente.

(Professora/cursista “L”, Diário de Bordo, 13/07/2012)

A postura da professora reflete seu interesse e sua motivação no sentido de aprimorar a prática pedagógica utilizando as mídias. Mediante essa oportunidade, ela não hesita em gerenciar a sua formação. Deixa também evidente a preocupação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e demonstra sua compreensão quanto à importância de estar sempre renovando seus conhecimentos, buscando novos meios de favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Nessa perspectiva, Moraes (2007) comenta que o professor que procura renovar constantemente sua prática percebe que o papel de transmissor do conhecimento não atende ao que se espera de um educador comprometido com o processo de aprendizagem de seus

alunos, que considera e respeita suas condições de aprendizagem, seu contexto e seus ritmos (individual e grupal).

Sendo assim, consideramos que a utilização de mídias no processo de aprendizagem precisa ocorrer de forma problematizadora, questionadora, o que implica o professor identificar os prós e os contras desse processo. Vemos que a determinação da professora reflete um novo olhar para a prática docente cujo foco é ampliar os horizontes de aprendizagem tanto dela quanto dos alunos. Em suas reflexões, a professora “L” também nos revela como vem fazendo uso das mídias como instrumento para a aprendizagem dos seus alunos:

[...] A inovação da minha prática se faz de forma gradativa à medida que vou aprendendo e descobrindo novas formas de lidar com o novo. Nesse contexto, o uso das mídias está se tornando cada vez mais frequente: usar um vídeo em sala (muitas vezes produzidos pelos próprios alunos com o celular), discutir um programa de TV da preferência do aluno (e não da minha) são ações que me faz rever meus conhecimentos e, conseqüentemente, buscar outras formas mais interessantes de aplicá-los. O uso do laboratório de informática [...] é para mim, uma prática constante, aliás, devia ser para todo educador.
(Professora/cursista “L”, Diário de Bordo, 17/06/2012)

Vemos que a concretização da utilização das mídias pela professora é fruto de sua participação em cursos que a auxilia nessa ação. Esse trabalho pedagógico é lento, porém à medida que vai adquirindo conhecimentos em relação ao uso das mídias e passa a utilizá-los nas atividades pedagógicas, a professora foge à prática tradicional utilizada cotidianamente.

É importante destacar que esse contexto de aprendizagem em que as mídias se fazem presentes exige do professor a ressignificação de sua prática. De acordo com essa realidade, reconhecemos que não há espaço para o deslumbramento em relação às TIC, mas torna-se necessário haver sempre uma busca por melhores estratégias de incorporá-las que revelem resultados positivos para a aprendizagem e que tenha como pano de fundo o contexto de uso dos alunos.

Nesse sentido, Alonso (1998) chama a atenção que para fazer a integração das TIC no currículo da escola é fundamental levar em conta as experiências que os alunos adquirem fora da escola. Sabemos que as crianças e os adolescentes passam mais tempo assistindo à tevê, utilizando videogames, jogos de computadores, redes sociais (mais os adolescentes), entre outros recursos tecnológicos, do que mesmo realizando atividades escolares. Por isso, é essencial que os professores levem em consideração essas habilidades que os alunos já dispõem em relação ao uso dos artefatos tecnológicos “[...] para que, aplicadas em diversas

atividades didáticas, adquirissem funções cognitivas coerentes com as pretensões educacionais da escola” (ALONSO, 1998, p. 93).

Esses novos espaços de aprendizagem propiciados pela utilização de mídias e tecnologias altera o modo como o professor ensina e amplia os instrumentos que subsidiam a aprendizagem. Para a professora/cursista “F”

Seria viável que coordenadores e professores estivessem estudando juntos, porque facilitaria o planejamento de atividades na escola, vendo onde seria melhor encaixar as TIC nos conteúdos a serem ministrados. [...] Esse curso nos dá suporte para uma prática ainda pouco usada nas escolas. Temos dificuldades em administrar tanta informação, mas nada é impossível. Toda informação que venha auxiliar a nossa prática é de grande valia. Portanto é importante que cursos como esse estejam presentes na prática pedagógica de todo docente.

(Professora/cursista “F”, Diário de bordo, 18/07/2012)

Pelo exposto, a professora/cursista “F” deixa evidente que somente os professores participam do curso Mídias na Educação e que é algo negativo o fato de os coordenadores não estarem participando da formação. O contrário disso, ou seja, o envolvimento de todos os responsáveis pelas ações pedagógicas facilitaria o trabalho do professor, já que é uma tarefa complexa explorar as linguagens midiáticas como apoio à aprendizagem dos alunos.

A afirmação da professora realmente tem sentido, uma vez que o público participante do curso é formado por professores, eximindo-se dessa participação a maioria dos profissionais que integra a equipe pedagógica e os gestores. Para Proença (2010, p. 156) “[...] a escola pode ser um espaço privilegiado de novas relações de ensino-aprendizagem, de investigação e de criação de novas práticas pedagógicas [...]” e, portanto, todos os profissionais envolvidos com o processo ensino-aprendizagem precisam lidar com essas novas práticas.

Essa tem sido uma das grandes preocupações da citada professora: como utilizar as mídias enquanto recurso que favorece a aprendizagem. Isso tem se acentuado com a convergência de mídias, deixando-a ainda mais insegura devido à dificuldade de administrar as diversas informações disponíveis. Nesse aspecto, concordamos com Sancho (2006) de que ter acesso a uma infinidade de informações não quer dizer que o sujeito possui habilidades e saberes suficientes a ponto de converter tais informações em conhecimento. Essa tarefa talvez seja a mais difícil para o professor, nesse contexto.

Nessa perspectiva, a professora/cursista “L” (já citada anteriormente), em suas reflexões, deixa evidente que já vem utilizando a internet nas atividades pedagógicas:

Nas vezes em que utilizo a internet nas aulas e vejo que a aprendizagem atingiu o esperado, fico cada vez mais convencida de que estou no caminho certo e que poderei melhorar muito mais a minha prática para que as crianças possam aprender mais.

(Professora/cursista “L”, Diário de Bordo, 12/08/2012)

Chamamos a atenção de que o uso indiscriminado da internet nas atividades pedagógicas pode não resultar em aprendizagem quando não é feito um planejamento coerente com o que espera alcançar. Concordamos com Castells (2003, p. 212), quando trata da aprendizagem que tem como base a internet, dizendo que “[...] não é apenas uma questão de competência tecnológica: um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a *internet* quanto para se desenvolver a capacidade de aprendizado [...]”.

Como a maioria das informações se encontra on-line, é preciso que o professor saiba e, ao mesmo tempo, oriente o aluno a escolher o que pesquisar, como realizar a busca das informações, como interpretá-las e como usá-la a favor daquilo que o motivou à busca. Como vemos, atividades pedagógicas que contemplem a internet como possibilidade de aprendizagem exigem do professor conhecimento técnico e pedagógico para orientar adequadamente os alunos.

Todavia, muitos professores não sabem utilizar (ou muitas vezes não se propõem), de fato, a tevê e o vídeo, nem o rádio nas atividades pedagógicas. Por isso, também enfrentam dificuldades em relação à internet, principalmente porque ela possibilita “[...] convergir toda a mídia para um só suporte técnico e acrescentando seu modo peculiar de organizar e articular conteúdos, formas, usuários e serviços em rede e de permitir a bidirecionalidade, a descentralização produtiva e a produção colaborativa” (ANDRADE, 2005, p. 86). Assim, vemos que a responsabilidade não é só do professor, mas também dos gestores no sentido de oferecer condições para que haja formação continuada que dê conta dessa realidade.

Não só a internet, mas as mídias de uma forma geral podem trazer benefícios diversificados no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o professor/cursista “B” chamou a atenção em suas reflexões de que

Usar um vídeo em sala de aula é sempre uma experiência positiva, pois além de ser um elemento motivador, possibilita a construção de momentos de reelaboração de conceitos, desde que para isso seja usado no momento certo e devidamente bem planejado.

Professor/cursista “B”, Diário de Bordo, 14/06/2012)

Assim, utilizado nas devidas proporções e de acordo com as necessidades dos alunos em relação à exploração de um determinado conteúdo, esse tipo de audiovisual enriquece o processo ensino-aprendizagem. Na essência, seu uso pode ser feito sempre de modo racional e não indiscriminadamente. Andrade diz que as TIC “além de ampliarem nossas capacidades sensoriais, ampliam também a memória, o acesso a acervos acumulados pela humanidade e que, finalmente, possibilitam a expansão de nossa sociabilidade” (ANDRADE, 2005, p. 82).

Quanto à programação televisiva utilizada na educação, o professor/cursista “B” aponta caminhos que conduzem o aluno à aprendizagem.

Alguns programas de TV principalmente podem ser utilizados em sala de aula para aprofundar a reflexão de um determinado tema, pois este desencadeará discussões que podem levar ao fortalecimento do tema apresentado. O uso desse elemento [...] conduzirá os alunos a uma nova postura frente aos programas exibidos.

(Professora/cursista “B”, Diário de Bordo, 14/06/2012)

O professor/cursista “B” aponta uma estratégia do trabalho pedagógico com a tevê em sala de aula, dentre outras possibilidades, da qual os professores podem tomar conhecimento participando de cursos de formação continuada que aborde esse tema. No entanto, não é somente o uso de programas de tevê para aprofundar um tema específico que vai fazer com que os alunos adquiram outro olhar para os programas, é a análise crítica do programa propriamente, sua produção, a intenção com que é apresentado aos telespectadores, entre outros aspectos.

Por conseguinte, é necessário o professor compreender que o aluno só “[...] tende a manter uma atitude de alerta, de controle, de reflexão crítica, quando lhe são formulados discursos explícitos, mas está indefeso quando não tem consciência de que há um discurso, ou seja, quando não há um discurso explícito porque fica mascarado” (FERRÉS, 1998, p. 152). Nesse sentido, é fundamental a contribuição do professor com relação à exploração dos programas de tevê, de forma crítica. Esse trabalho pedagógico precisa começar desde cedo, com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já em relação ao uso que faz da internet em suas aulas, o professor “B” comenta que vem fazendo uso gradativo e que tem orientado os alunos a usá-la de modo racional, pois essa mídia tem sido a mais difícil de ser integrada ao processo ensino-aprendizagem. Já o aluno estará tendo contato com outras possibilidades de utilização da internet, que segundo o professor, é obrigação da escola apresentá-las aos alunos. E ainda ressalta que o uso da internet

[...] na escola possibilita uma nova forma de aprendizagem além de colocar na mão do aluno um instrumento poderoso em matéria de conhecimento, facilitando assim suas pesquisas e a construção de novos conhecimentos. O uso da internet na minha prática docente tem sido de forma indireta. Como? Dadas às dificuldades técnicas e conjunturais de se ter uma escola realmente conectada, a pesquisa para fundamentar temas em sala de aula, é sempre utilizada, na perspectiva de contribuir positivamente na construção do conhecimento.

(Professor/cursista “B”, Diário de Bordo, 10/08/2012)

De acordo com o professor, a pesquisa vem sendo a atividade mais utilizada quando faz uso da internet, tanto em atividades com os alunos como para fundamentar suas aulas. Vemos que esse uso que o professor faz da internet, restringindo-se somente à pesquisa, ainda é limitado diante de tantos recursos úteis à aprendizagem e que se encontram disponíveis on-line. Ao recorrer somente à atividade de pesquisa, quando se predispõe a utilizar pedagogicamente a internet, o professor deixa transparecer o desconhecimento de recursos. Por sua vez, ele atribui essa situação a problemas técnicos e de acesso à internet na escola.

Essas reflexões remetem a Demo (2010) que alerta sobre o uso da internet no processo ensino-aprendizagem, no sentido de que seja um instrumento motivador de aprendizagem dos alunos, mas principalmente que os levem a continuar aprendendo ao utilizá-la criticamente e de modo que possa desafiar a autoria. O autor vislumbra que na utilização da internet, é preciso ir além do entretenimento cujo foco seja a autoria tanto individual quanto coletiva. Um exemplo que podemos dispor, nesse contexto, é a *Wikipédia*¹⁷, que permite ao professor desenvolver diversas atividades com os alunos, com o propósito de estimular a crítica e autocrítica.

Desse modo, ao buscar o redimensionamento da prática em um cenário em que estamos bombardeados por uma infinidade de informações disponibilizadas nas mídias – e essa situação intensificou-se com a internet –, o professor precisa se dispor a aprender novos conteúdos, a conhecer novas metodologias para dar conta de novas aprendizagens. A influência que as mídias exercem nos modos de ser e de agir dos indivíduos, especialmente nas crianças e adolescentes que são os potenciais alunos de nossas escolas públicas, é imensa. Por essa razão, o desdobramento dessa situação, na escola, pode desencadear um trabalho

¹⁷ É um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, colaborativo e apoiado pela Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos. Seus 26 milhões de artigos (784 559 em português em 16 de junho de 2013) foram escritos de forma colaborativa por voluntários ao redor do mundo e quase todos os seus verbetes podem ser editados por qualquer pessoa com acesso ao site. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>> Acesso em: 12 Out. 2012.

pedagógico crítico e construtivo no sentido de que o professor possa levar os alunos a aprenderem de forma significativa.

Nesse contexto, o professor/cursista “O” apresenta dois caminhos para que as mídias sejam utilizadas como apoio à aprendizagem:

A integração da mídia a prática pedagógica pode ser realizada como recurso de ensino, como objeto de estudo. Como recurso de ensino, o professor pode envolver trechos de propagandas, filmes, telenovelas, desenhos animados, telejornais ou qualquer outro programa televisivo como auxílio para discussão de assuntos como temas atuais e polêmicos, como drogas, meio ambiente, violência, etc. Como objeto de estudo, utilizar os assuntos da mídia nas aulas, destacando sua influência, o incentivo à violência, o papel na formação do ser humano, entre outros temas. A partir daquilo que a mídia apresenta, o professor planeja e desenvolve sua aula, integrando o conteúdo à vida do aluno.

(Professor/cursista “O”, Diário de Bordo, 17/09/2012)

Ao optar pela utilização de mídias nos processos de aprendizagem, seria relevante que os professores tivessem consciência desses dois vieses citados pelo professor/cursista “O” e os imprimissem em sua prática pedagógica. A articulação entre os conteúdos veiculados pelas mídias e as experiências cotidianas dos alunos contribui para que estes possam adquirir novas visões, compreender outras situações e seguir por novas trilhas até então não identificadas. Entre os diferentes mecanismos que o professor utiliza com intencionalidade de que favoreça a aprendizagem, as mídias com as quais os alunos têm contato revelam-se como promissoras nesse processo.

Assim, consideramos que a proposta de integração de mídias apresentada pelo professor “O” possa obter resultados positivos, de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos, “[...] vai depender, sem dúvida, da sua motivação para aprender significativamente e da habilidade do professor para despertar e incrementar esta motivação. A intervenção do professor neste sentido é um fator determinante [...]” (COLL, 1994, p. 158).

A reflexão sobre a prática a partir dos estudos teóricos permite ao professor avançar na direção do aprimoramento desta. A materialização das mídias em atividades pedagógicas exige do professor um olhar atento para o contexto do aluno, mas também para as ocorrências em sala de aula, pois muitas vezes o diálogo desencadeado entre os grupos de alunos traz elementos que oportuniza ao professor a realização de atividades dinâmicas. Um dos aspectos que a professora/cursista “M” tem utilizado para redimensionar sua prática é ficar atenta aos diálogos dos alunos:

Para mim, utilizar os recursos tecnológicos é de extrema importância, pois além de trazer benefícios positivos percebo que as aulas saem daquela rotina, que infelizmente se torna muitas vezes monótonas. Atualmente está passando uma novela denominada Carrossel, percebi alguns comentários na sala de aula, por isso vou planejar uma aula com os temas abordados nessa novela, mostrando as diferenças e semelhanças apresentadas nos episódios com o cotidiano dos alunos [...].

As TIC são importantes para o enriquecimento da minha prática pedagógica. Com elas, as aulas tornam-se mais interessantes e dinâmicas. Pude perceber que os alunos ficam mais entusiasmados com o aprender. [...].

(Professora/cursista “M”, Diário de Bordo, 17/06/2012)

Percebemos que a escuta sensível da professora desperta-a para o planejamento de outras atividades, conduzidas a partir da consideração do contexto dos seus alunos – cujo diálogo versava sobre uma telenovela –, indo ao encontro de novas aprendizagens. A professora demonstra familiaridade com a utilização das TIC na prática pedagógica e por isso faz uso constante em suas aulas. Nessa perspectiva, concordamos com Penteado (2010, p. 81) quando afirma que “em razão da amplitude de cobertura geográfica da tevê, do poder de sedução desencadeado pela estética das imagens televisuais, os conteúdos e condutas por ela transmitidos estão sempre presentes em conversas e atitudes dos nossos escolares [...]” e às quais o professor não pode ser indiferente.

Nisso, é papel fundamental do professor incitar o aluno, a partir dos materiais que lhes oferece, a buscar compreender o objeto de estudo. Nesse processo, “os apoios tecnológicos, sobretudo eletrônicos, podem tomar outro rumo, no sentido de serem instrumentos pertinentes de aprendizagem” (DEMO, 2009a, p. 77). A escola, como um lugar privilegiado para que a aprendizagem ocorra, não pode prescindir de um trabalho pedagógico em que se faça uso das mídias.

Já a problematização de situações reais vividas pelo professor no exercício da docência e refletidas a partir de sua participação no curso contribui para compreender a realidade em que as mídias ocupam lugar cativo, resultando em sua aplicabilidade na construção do conhecimento dos alunos. Para discutir com os alunos o que é veiculado pelas mídias, a compreensão das potencialidades das linguagens midiáticas é fundamental para que possa utilizá-las em prol da aprendizagem dos alunos.

Em suas reflexões, a professora/cursista “J” deixa evidente que a problematização da prática é um elemento fundamental que leva o professor a buscar outras formas de fazer melhor, além do que já vem sendo feito.

É necessário haver um tempo para planejar, para que possamos saber aplicar conteúdos, usando as novas mídias, e listar conteúdos de acordo com o ano

de ensino, considerando a importância de cada conteúdo ao interesse e contexto onde o aluno está inserido. Tudo isso requer mudar a nossa cabeça, mas por onde começar? O que fazer? Como fazer? Quais os objetivos? As metas? Que meios existem na escola que eu possa utilizar? Devemos então, usar as novas mídias com um novo significado para o aluno, fazendo-o perceber que elas têm a contribuir no processo de aprendizagem, individual e coletivo dos alunos, [...]. Para nós, é um desafio, por isso devemos procurar aperfeiçoar nossos conhecimentos, para que nossas aulas sejam ricas, dinâmicas, resultando em aprendizagem significativa para nós e os alunos. (Professora/cursista “J”, Diário de Bordo, 27/06/2012)

As inquietações da professora revelam suas angústias quanto ao uso das mídias porque a rotina pedagógica altera-se: surgem novos modos de ensinar e de aprender. Sua preocupação com as ditas “novas” mídias pode estar associada a não saber como fazer uso pedagógico de aparelhos celulares, *tablets*, *smartphones*, entre outros, e que os alunos podem estar levando para a sala de aula. Nesse cenário que se descortina no que diz respeito ao uso de mídias nos processos de aprendizagem, é necessário que o educador, na perspectiva de Freire (2010), seja um sujeito acima de tudo curioso para estar sempre problematizando a prática, porque se considera um sujeito inacabado e, portanto, necessita estar sempre buscando aprender. Mas também, seja um sujeito crítico que intervém na realidade e tem consciência de que esta exige mudanças. Seu compromisso e comprometimento ético com o outro – seus alunos – faz dele um sujeito disponível para o diálogo.

Sendo assim, o uso das mídias nos processos de aprendizagem trará resultados positivos quando o professor se dispuser a rever sua prática, mostrar-se aberto às mudanças e buscar junto aos parceiros – os outros professores, a equipe pedagógica, os gestores – implementar um trabalho coletivo em que a escuta se faça presente, a troca permanente de experiências e os acordos sejam estabelecidos.

6.3 EIXO III – DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS

Ao lermos os “diários” dos professores/cursistas, podemos identificar que para a integração de mídias na prática pedagógica, eles enfrentam problemas de ordem pedagógica, tecnológica ou administrativa.

Esses professores reconhecem que além da distribuição de equipamentos tecnológicos – que é realidade na maioria das escolas públicas brasileiras – e da facilidade de

acesso às TIC fora da escola, há a exigência de o professor repensar sua prática. Nesse sentido, ao analisar criticamente a realidade, vemos que as instâncias públicas responsáveis pela implementação e gerenciamento de políticas direcionadas à formação de professores no que se refere ao uso pedagógico das TIC precisam definir claramente as condições para que os professores participem dos cursos, além de garantir a constante manutenção dos equipamentos tecnológicos e as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

Quanto aos desafios que os professores vêm enfrentando para integrar as mídias à sua prática pedagógica, isso reflete a falta de diálogo em todas as instâncias responsáveis pela educação: do Ministério da Educação (MEC) até chegar às escolas; entre gestores, equipe pedagógica e professores; entre os próprios professores. Nesse sentido, consideramos que “É preciso estabelecer relações dialógicas entre os parceiros nesse processo educativo, possibilitando que todos possam ouvir e serem ouvidos, já que este pressupõe um trabalho de equipe, numa dinâmica democrática” (BENTO, 2011, p. 131).

Um desses desafios é a falta de participação em cursos de formação continuada para professores que, muitas vezes, não acontece. Esse problema é apontado pela professora/cursista “D”:

[...] A escola dispõe de um laboratório de informática [...], mas do que adianta uma escola ter esse recurso o qual não está sendo utilizado por falta de profissionais capacitados para o uso desse equipamento? Isso é triste, mas essa é nossa realidade. Um laboratório de informática nos dias de hoje é algo mais precioso que as escolas podem ter para utilização e integração do aluno na cultura tecnológica, portanto nosso laboratório ainda não está sendo utilizado, não porque eu tenha dúvidas de como utilizá-lo, mas porque a escola não tem projeto voltado para as novas TIC [...].
(Professora/cursista “D”, Diário de Bordo, 14/07/2012)

Em suas reflexões, inicialmente, a professora diz que o laboratório de informática não tem sido utilizado porque os professores não foram capacitados, só que se contradiz ao afirmar que ela mesma não faz esse uso por falta de um projeto que traga um direcionamento para que as TIC sejam utilizadas nas atividades pedagógicas. A expectativa da professora quanto à necessidade de um projeto mostra que ela necessita de formação, mesmo afirmando dar conta da integração das TIC na prática pedagógica. Nesse caso, é possível que a professora não assuma suas limitações, sentindo-se insegura e, por isso se exima da necessidade de utilização das TIC.

A partir dessas reflexões, concordamos com Martin (2006, p. 118) quando afirma que “[...] a presença das TIC nas escolas não responde, em grande medida, ao estabelecimento

de políticas orientadas pelo interesse público, tampouco a um propósito explícito de melhorar o ensino e a aprendizagem escolares”. Por isso, sua presença na escola tem sido de forma apenas perceptível, pois as condições necessárias – instalação, manutenção e formação de professores – para seu funcionamento são insuficientes.

A ênfase na formação foi dada, também, pelo professor/cursista “B”, porém ele ainda acrescenta a falta de apoio pedagógico que representa um fator complicador para a integração de mídias nas atividades pedagógicas.

Hoje, o que se encontra como dificuldade é a condição estrutural da escola. Equipamentos até que tem, porém faltam investimentos no sentido de qualificar os professores. [...]. Muitos profissionais da educação ainda precisam aprender a lidar com o computador e mais ainda com a internet. É preciso também equipar os setores de ensino inclusive com banda larga, para um acesso possível da internet. Nem sempre a escola tem um laboratório bem equipado, com máquinas e equipamentos em bom funcionamento, e conectado à internet.

(Professor/cursista “B”, Diário de Bordo, 02/07/2012)

Essa falta de valorização do exercício da profissão docente mostra o atraso das políticas públicas voltadas para a educação. E quanto se trata de uso das TIC, a qualificação do professor é fundamental, principalmente porque a maioria dos profissionais que estão exercendo sua docência não foi contemplada com essa temática na formação inicial.

Quanto aos problemas técnicos, têm sido recorrentes. Por isso, concordamos com a opinião de Martin (2006) de que a dotação de equipamentos tecnológicos nas escolas é condição necessária, mas não suficiente para fazê-los funcionar satisfatoriamente. A sua manutenção é intrínseca a esse processo, pois disso depende o funcionamento dos processos pedagógicos utilizando esses recursos. Assim, vemos que as condições não estão sendo oferecidas para que as mídias possam ser vistas como meios que, naturalmente, podem ser utilizados no cotidiano das atividades pedagógicas.

Esses problemas apresentados tanto pela professora “D” como pelo professor “B” são frequentes e mais enfatizados em relação à informática, tanto por causa de domínio técnico quanto pela forma de fazer uso de diferentes mídias por meio do computador/internet.

A partir das reflexões suscitadas no contexto acima, buscamos em Area (2006, p. 166) alguns direcionamentos que possam alterar essa realidade apresentada pelos dois professores. Assim, o autor propõe que sejam desenvolvidas pesquisas que se proponham analisar, entre outros,

[...] como os recursos tecnológicos são interpretados e adaptados pelos usuários; como relacionar melhor as potencialidades da tecnologia com as necessidades e processos de aprendizagem; como as mudanças tecnológicas afetam e influem na inovação de outras dimensões do processo educativo, como avaliação, gestão, comunicação e desenvolvimento do currículo.

Sob essa ótica, mesmo que haja laboratórios de informática em pleno funcionamento e conectados à internet e os professores estejam capacitados não é garantia de que esses docentes desenvolverão práticas educativas dinâmicas, criativas, construtivistas utilizando as mídias.

Ainda com a mesma problemática (falta de formação, de apoio pedagógico e de internet), a professora/cursista “M” mostra-se preocupada com a situação que vivencia na escola. Primeiramente ela chama a atenção para o seguinte:

[...] a realidade da minha atuação como professora na Escola Municipal é: temos computadores sem internet e não os utilizamos por falta de um profissional qualificado e remunerado para tal ofício. Poderíamos utilizar a sala de informática (nós, professores), mais falta qualificação, ir por ir não trará resultados positivos para o alunado.
(Professora/cursista “M”, Diário de Bordo, 10/08/2012)

O grande entrave que tem inviabilizado o uso do laboratório de informática pelos professores da escola onde a professora “M” trabalha está relacionado com a falta de formação, conforme é realidade dos professores “D” e “B” já citados anteriormente (nas páginas 152 e 153). A ideia de que para o funcionamento do laboratório de informática é necessário um profissional qualificado para conectar os computadores ainda é muito presente nas escolas. Porém, o que demanda esse funcionamento é o fato de o laboratório dispor de conexão à internet e os professores estarem capacitados. Mas também é necessário que o papel das TIC esteja claramente definido no Projeto Político-Pedagógico das escolas, pois do contrário, seu uso será esporádico nas atividades pedagógicas.

Consideramos que essa situação demanda um olhar crítico e um enfoque muito mais amplo e sério. A chegada dos computadores às escolas, na perspectiva de Area (2006, p. 167) representa para “a maioria dos professores um enorme esforço de aprendizagem na aquisição de novas habilidades relacionadas com a mudança nas formas de agrupamento e gestão da sala de aula, planejamento de atividades baseadas no uso educativo dos recursos de internet [...]”.

Para os professores, a mudança dessas rotinas e habilidades é algo complexo, principalmente porque eles estão acostumados a um modelo de conhecimento baseado no

livro, no entanto o atual contexto vem exigindo dele que incorpore as TIC, alterando a sua prática docente. Diante dessa realidade, muitos se recusam a essa nova proposta de trabalho.

Nesse caso, concordamos com Area (2006) quando afirma que esse é um problema relacionado com a socialização cultural e o domínio das TIC, que são diferentes das mídias impressas – principais recursos do ensino tradicional. Assim, o surgimento das tecnologias digitais configura-se, para a maioria dos professores, uma ruptura com suas raízes culturais – calcadas no impresso.

Contrapondo-se ao ensino tradicional, a professora “M” tem se preocupado em introduzir a internet em suas aulas, mesmo sem os alunos terem acesso direto a essa ferramenta na escola.

Na minha situação, para incluir a internet na sala de aula, faço muitas pesquisas na internet para as explanações dos conteúdos, utilizo o projetor de multimídia e, percebo o entusiasmo dos alunos. Os educandos são carentes e muitos não tem acesso a lan house por falta de recurso financeiro, então seria utopia passar um trabalho de pesquisa para desenvolverem em casa utilizando a internet. [...]. A absorção do assunto é rápida e significativa. Tal prática é desenvolvida, porque o meu desafio é caminhar para um ensino e educação de qualidade.

(Professora/cursista “M”, Diário de Bordo, 10/08/2012)

Essa iniciativa da professora vai ao encontro do pensamento de Freire (2010a) quanto ao exercício da curiosidade que precisa ser praticado pelos professores em sala de aula. Ao fazer pesquisa na internet, expô-las e discuti-las com os alunos, a professora pode estar estimulando a curiosidade dos alunos, levando-os a fazerem novas indagações e a buscarem outros saberes. Porém, reconhecemos que essa atitude da professora não resolve a situação real que a falta do acesso à internet, na escola, acarreta ao processo ensino-aprendizagem.

Outros desafios enfrentados pelos professores quanto à questão das mídias na educação é a internet de baixa qualidade, mas também a insegurança quanto ao seu uso. A professora/cursista “P”, por exemplo, enfrenta essas dificuldades.

Sinto dificuldades em lidar com as TIC, mas tento sempre utilizar a internet com meus alunos. Na escola [...] a internet é precária e às vezes preciso levar a internet móvel para trabalhar com os educandos. Fora da escola, muitos deles têm mais acesso a internet do que imaginamos. Diante das dificuldades já expostas, os alunos participam bem, mesmo porque, faço pesquisas sobre os assuntos trabalhados na sala de aula e eles gostam muito. Para que a informática esteja mais presente em minha prática docente, necessário se faz que eu tenha um domínio maior [...]; para tanto busco ajuda de amigos que as domine melhor e também procuro fazer cursos [...].

(Professora/cursista “P”, Diário de bordo, 20/08/2012)

Como vemos, o problema não é a falta da internet, mas a sua precariedade, dificultando a realização das atividades. O outro motivo pelo qual a professora faz uso limitado da internet, restringindo-se às pesquisas, está relacionado com a falta de uma formação consistente. Sua preocupação em utilizar a internet nas atividades pedagógicas com seus alunos reside no fato de que a maioria deles costuma acessar a rede fora da escola.

Consideramos coerente a preocupação da professora, porém direcionar suas atividades com o uso da internet para a pesquisa, diante de tantas possibilidades que a internet nos oferece, é um risco que corre no sentido da banalização que faz do uso da mídia em si. Além disso, o uso constante desse tipo de atividade pode representar as dificuldades da professora quanto ao uso pedagógico da rede. Entendemos que esse é um processo “caracterizado por avanços e retrocessos, pelo esforço de tentar, errar e corrigir e assim sucessivamente, até adquirir novas habilidades de atuação docente” (AREA, 2006, p. 163).

No entanto, a professora é consciente de que apesar de recorrer aos amigos e também de participar de cursos de formação continuada voltados para as TIC na educação, o domínio que tem das ferramentas tecnológicas não é suficiente para dar conta de seu uso nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, Freire (2001) afirma que é preciso ter consciência de que o pouco saber é um dos principais motivos que deve levar o professor a buscar meios para saber mais. Assim, para que o professor possa enfrentar os desafios que dificultam a inserção das TIC e, conseqüentemente, atrapalham a utilização das mídias na prática pedagógica, precisa sempre problematizar, mediante a indagação, o diálogo, a fim de compreender as situações e, assim, poder resolvê-las.

Ainda, dentro das situações conflituosas destacadas anteriormente, a professora/cursista “A” vivencia o problema da falta de formação para integrar as mídias.

Na escola em que trabalho podemos contar com um laboratório de informática com acesso à internet, no entanto tenho utilizado pouco devido a falta de domínio na utilização do sistema linux. Tenho realizado pesquisas, mas na hora de salvar os arquivos, às vezes chego a perdê-los. Ainda não fomos formados nesse sentido. Mas continuo tentando.

[...] Sei acessar a internet para realizar uma pesquisa. Porém algumas ferramentas ainda não domino, como salvar ou abrir um arquivo, enviá-lo ou modifica-lo.

(Professora/cursista “A”, Diário de Bordo, 12/08/2012)

Embora a professora reforce que suas dificuldades estão relacionadas com as questões técnicas de uso da informática, pelo fato de não dominar o sistema operacional

Linux, percebemos que os conhecimentos básicos de informática também não são dominados por ela. Além disso, suas dificuldades convergem, ainda, para problemas quanto ao uso pedagógico que deve ser feito das TIC.

Essa realidade remete-nos ao que ressalta Area (2006), sobre a relevância dos professores enquanto principais responsáveis pelas mudanças e melhorias implementadas no processo ensino-aprendizagem. “A responsabilidade do processo de integração escolar das TIC, além das instâncias e organismos oficiais, depende em grande medida do bom desempenho profissional dia a dia” (AREA, 2006, p. 162). No entanto, sem investimento em sua formação, não é possível promover mudanças em sua prática, tampouco integrar as TIC. A professora “A” ainda destaca:

Os nossos alunos já evoluíram muito na comunicação através das redes sociais, e sei que é de grande valor esse recurso para a construção e divulgação do conhecimento, mas ainda sofro por não dominá-lo.
(Professora/cursista “A”, Diário de Bordo, 31/07/2012)

Percebe-se, pelo depoimento, que os alunos sabem fazer uso das redes sociais, mas para muitos deles, a internet só se resume a isso. No entanto, é preciso que o professor desmistifique a ideia errônea de que os alunos têm domínio da internet simplesmente porque sabem acessar o computador e fazem uso constante de redes sociais. Sua angústia reflete a insegurança que tem pelo fato de não dispor, pelo menos, dos conhecimentos básicos da informática, que já é do repertório dos alunos.

Esse despreparo da professora coaduna-se com os postulados de Penteado (2010), pois ela se mostra preocupada quanto à falta de preparação dos professores para o uso consciente das mídias e suas linguagens no processo ensino-aprendizagem. Assim, “a urgência do desenvolvimento desses processos de ensino-aprendizagem não pode esperar a lentidão com que vêm ocorrendo as absorções institucionais desses conhecimentos e das necessidades exigidas pelas sociedades tecnológicas” (PENTEADO, 2010, p. 91).

Quanto à formação, tanto a professora “A” quanto o professor “O” ressaltam que a cada dia aumentam as atribuições do professor, faltando tempo para que possam participar de formações que contribuam para aprimorar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor não tem como conhecer as especificidades das linguagens midiáticas, identificando suas potencialidades e suas limitações para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, porque não sobra tempo para participar das atividades de formação continuada. Para a professora “A”, essa situação é grave.

[...] a cada dia cresce a carga de responsabilidade do profissional de educação, e ele não tem condições de dar conta. Muitos chegam a trabalhar três expedientes para poder sobreviver. Como fazer uso adequado das novas tecnologias, sem tempo e sem formação?

(Professora/cursista “A”, Diário de Bordo, 28/06/2012)

Essas preocupações da professora “A” são as da maioria dos professores das escolas públicas de educação básica brasileira. Nesse caso, concordamos com Vasconcelos (2012) de que as atribuições do professor vêm aumentando, constantemente, para dar conta da educação de seus alunos. Para atender essa realidade, o professor sente necessidade de participar de cursos de formação continuada, já que possibilitam o aperfeiçoamento e a atualização dentro das novas exigências do contexto social em que as TIC se destacam.

Essa formação representa tanto uma iniciativa individual do professor com a intenção de aprimorar a sua atuação, quanto pode ser da gestão da escola que prima pela qualidade profissional e se preocupa com melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, consideramos fundamental repensar a situação dos professores, sua carga horária, seus salários, a organização de seu tempo na escola, pois antes de irem para a sala de aula, e mesmo durante todo o exercício da docência, têm de se fundamentar, planejar e isso demanda tempo.

O problema da falta de tempo para estudos e planejamento, principalmente no que diz respeito ao uso internet também é vivenciado pelo professor/cursista “O”:

A maior dificuldade é a falta de tempo para estudar e planejar as aulas utilizando essa ferramenta, pois é importante que o professor possa refletir sobre essa nova realidade, repense sua prática e construa novas formas de ação que permita não só lidar com essa realidade, mas também reconstruí-la.

(Professora/cursista “O”, Diário de Bordo, 29/07/2012)

Percebemos que não só o professor “O”, mas outros docentes referendados nesta tese, quando se referem às dificuldades para integrar as mídias na prática pedagógica, quaisquer que sejam, estão sempre relacionadas com a informática/internet. O problema estende-se para além do acesso, pois é necessário saber como encontrar a informação e como fazer uso dela na prática pedagógica, por exemplo. Embora reconheçamos a sua complexidade, a resolução desse tipo de situação não se encontra nas mãos dos professores, mas nas instituições gestoras.

Sobre essa questão, Demo (2009a) aponta que a maioria dos professores não estuda porque falta tempo para isso, embora reconhecidamente precisem estudar, ler criticamente, produzir textos, aprender a pesquisar, entre outras atividades referentes à formação docente.

Os professores das escolas públicas convivem com o proposto na LDB, dos 200 dias letivos, excluindo desse tempo os momentos que seriam dedicados aos estudos para aprimorar a prática. “Como estudar para o professor é direito, e é parte necessária de seu trabalho, só pode ser feito durante o tempo de trabalho” (DEMO, 2009a, p. 68). Assim, os professores precisam aprender, mas não têm tempo para a formação. Ao considerarmos que o grande desafio da escola é fazer com que os alunos aprendam, antes disso, é preciso ter garantidas as condições para que os professores aprendam também.

Segundo a professora/cursista “G”, outro agravante que tem trazido prejuízos para a integração de mídias à prática pedagógica é a resistência de muitos professores quanto ao uso da tecnologia. Quando se trata das TIC na educação, isso não significa que

[...] seja vista por todos com bons olhos, pois há uma grande quantidade de profissionais da educação, principalmente professores, que não aceitam as TIC como instrumento transformador na sua prática pedagógica. Por outro lado, não quero dizer que o uso desordenado dessas tecnologias será bem vindo, pois o que importa é saber usá-las e não apenas usá-las. (Professora/cursista “G”, Diário de Bordo, 24/06/2012)

Observamos que essa resistência traz prejuízos para o professor, por não utilizar outros meios – os eletrônicos – que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, mas também para o aluno que muitas vezes faz uso fragmentado das TIC. Ademais, o medo do desconhecido faz rejeitar qualquer ação que seja diferente (e que lhes dá segurança) daquilo que é habitual em seu cotidiano profissional.

A esse respeito Sancho (2006) ressalta que para que a utilização das TIC seja vista como uma possibilidade de transformação da prática educativa, muitas mudanças precisam acontecer e uma delas diz respeito ao professor, desse modo, torna-se necessário “[...] redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade” (SANCHO, 2006, p. 36). Para isso, é preciso, primeiramente, que as instâncias públicas repensem a forma de organização das atividades na escola, de forma que permita ao professor não somente o desenvolvimento das aulas, mas também cuidar de sua formação.

Essa mesma professora justifica que não utiliza ainda a internet nas atividades pedagógicas, porque da mesma forma do professor/cursista “O”, não há tempo para planejar.

Apesar de acreditar que o uso da Internet abre novas possibilidades tanto para professores como para alunos, ainda não utilizei este recurso em minhas aulas. Pois para utilizar este recurso é preciso apresentar propostas e criar ambientes de suporte. Isso exige tempo, encontros e discussões. Mas o

cotidiano de atividades não permite disponibilizar tempo para estudos e reflexões sobre novas metodologias utilizando esse recurso.
(Professor/cursista “O”, Diário de Bordo, 11/08/2012)

O depoimento do professor recai sobre a gestão das ações pedagógicas na escola. Essa é a realidade vivenciada pela maioria dos professores de nossas escolas públicas. Voltamos ao problema da organização do tempo na escola, tirando do professor o direito a outras atividades que não sejam as aulas. Assim, os professores não têm condições de aprimorar a prática pedagógica, pois desta depende, estudos, discussões, planejamentos, novos estudos. Não dá para mudar essa prática sem embasamento teórico, sem novas proposições, sem questionamentos do que está posto.

De acordo com Pablos (2006, p. 80), “as TIC permitem novas possibilidades e formatos educativos [...]. Esses novos contextos formativos exigem mudanças nas capacidades e papéis do professor”. Sendo assim, não dá mais para se questionar as vantagens ou as diversas possibilidades de uso das TIC, tanto na vida pessoal quanto nos processos educativos. O foco é analisar seriamente o impacto que essas tecnologias imprimem ao processo ensino-aprendizagem. Para que isso se dê, efetivamente, faz-se necessário estruturar melhor o tempo do professor na escola.

Portanto, nesse contexto em que as TIC invadiram nossas vidas, os professores, equipe pedagógica e gestores necessitam conscientizar-se da responsabilidade de cada um para que as mídias possam ser integradas à prática pedagógica. Nesse processo, aprender a manusear tais tecnologias, mas principalmente aprender a fazer uso pedagógico dos conteúdos por elas veiculados são ações que vão contribuir utilizá-las nos processos de aprendizagem dos alunos.

Por fim, reconhecemos que muitos entraves têm dificultado a integração das mídias pelos professores em sua prática pedagógica, o que merece atenção dos gestores das políticas públicas para a educação no sentido de redimensionar tais políticas, dando condições para a formação permanente dos professores.

7. CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

É visível o crescimento da EaD no Brasil, mesmo enfrentando muitos desafios em seu percurso. Esse fato tem favorecido o acesso aos mais variados cursos, no entanto, exige atenção para que a quantidade (mais cursos; mais alunos) não seja mais enfatizada que a qualidade dos cursos. Assim, quando nos referimos à qualidade de tais cursos, um dos aspectos a que nos remetemos é ao material didático produzido para eles, especialmente porque é a partir dele que vai demandar a aprendizagem daqueles que frequentam o curso.

Por isso, o cuidado com a produção desse material é imenso, considerando sua relevância para o processo ensino-aprendizagem da EaD, já que esse material é instrumento portador de informações que, por sua vez, poderão se transformar em conhecimento. Compreender a complexidade que envolve o processo de elaboração desse material para a EaD foi fundamental para nós, nesta investigação, especialmente pela atuação docente que temos na referida modalidade de ensino.

Ao nos dedicarmos a entender como os estudiosos vêm se posicionando em relação à produção do material da EaD, vemos que há intenções claras no sentido de primar pela qualidade. Nessa perspectiva, o ideal seria os professores/autores terem conhecimento, pelo menos em parte, de tais discussões quando se propõem a produzir material didático para os cursos a distância. No entanto, não identificamos nenhuma discussão voltada para a especificidade do material didático para os cursos de formação de professores.

Reiteramos, portanto, nossa preocupação e chamamos a atenção das universidades para o diferencial desse material destinado à formação de professores a distância, pois a ênfase não é a discussão de conceitos/conteúdos, mas a forma de como ensinar determinados conceitos/conteúdos. Apesar de esse aspecto ser fundamental, a maioria dos professores/autores não se atenta, ainda, para essa questão.

Assim, buscamos compreender elementos que envolvem a constituição do material didático de um curso a distância, em especial, os conteúdos e as atividades. Podemos ver que nessa modalidade de ensino três sujeitos têm uma relação direta com os materiais didáticos: o autor, no ato da produção; o tutor e o aluno no momento da execução do curso. Apesar de exercerem funções distintas no processo ensino-aprendizagem, o professor/autor e o professor/tutor precisam ter qualificação, pois sua atuação é fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno. Porém, o aluno é o principal sujeito desse processo e é para ele que os materiais são produzidos. Por conseguinte, a compreensão de que o material

didático exige a utilização de estratégias que mobilizem saberes, que abram caminhos para que a aprendizagem ocorra, faz com que o professor/autor não perca de vista os alunos para quem está produzindo o material, de modo que atenda o perfil definido.

Sendo assim, consideramos que a produção de material didático para um curso que se propõe a discutir a utilização pedagógica das mídias pode ser permeada por alguns elementos que o dinamizem de tal forma a favorecer a aprendizagem. Ou seja, a exploração das linguagens midiáticas na prática pedagógica faz-se a partir das experiências que os alunos trazem (valorizando seu contexto); do desenvolvimento de atividades nas quais os alunos possam interagir uns com os outros; da ênfase na problematização, especialmente, por meio de situações-problemas; da compreensão de que a aprendizagem acontece por meio do diálogo (e não pela imposição); e pelo entendimento de que para apresentar um novo conteúdo é necessário levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos com vistas a uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, ao produzir o material didático para os cursos a distância, faz-se necessário prever formas relevantes que levem os alunos à aprendizagem, uma vez que se encontram distantes de seu professor/tutor. Assim, cabe ao professor/autor pensar sobre os alunos na sua individualidade, ao mesmo tempo que considera a coletividade, não esquecendo, porém, que na modalidade a distância eles não estarão em uma relação face a face com seu professor/tutor. Por isso, é fundamental descobrir como traduzir a realidade local, os conhecimentos prévios, a valorização das experiências, as situações-problemas, a cooperação e a colaboração, mesmo quando os alunos se encontram em espaços e tempos diferentes.

A esse respeito, é importante destacarmos que não é só necessária a qualidade do material, mas também a dinâmica de atuação do professor/tutor que se concretiza em um grande apoio aos alunos no sentido de preencher lacunas que possam se evidenciar nos materiais.

Ao analisarmos a produção do material didático do Curso Mídias na Educação (no Capítulo 4), cujos módulos foram produzidos por diferentes universidades, vimos que houve um grande descompasso entre o que deveria ser essa produção (proposto no Plano Básico do curso) e o que efetivamente aconteceu. Desse modo, ficou evidente a falta de diálogo entre as equipes responsáveis pela produção, uma vez que cada um dos módulos apresenta uma estrutura organizacional diferente (os módulos que se referem às quatro mídias). Pela análise que fizemos dos módulos, identificamos que faltou também acompanhamento mais

sistematizado de forma a evitar as incoerências detectadas entre o projeto de criação do curso e o material produzido.

As fragilidades identificadas nos módulos, especialmente naqueles correspondentes às quatro mídias, representa prejuízos à formação daqueles professores que participaram do curso, já que dedicaram tantas horas aos estudos e a contribuição para a aprendizagem pode ter sido pouca. Na essência, os módulos não se detiveram nas linguagens midiáticas e sua aplicabilidade na prática pedagógica. Sendo assim, faltaram subsídios para que a teoria fosse consubstanciada com a prática.

A análise dos fóruns revelou que as atividades práticas são imprescindíveis à formação de professores, porque é com a colaboração delas que os professores/cursistas estabelecem relação com a teoria materializada nos conteúdos do curso. Entretanto, apenas a discussão de conteúdos e o desenvolvimento de atividades em função de questões teóricas não são suficientes para que esses professores imprimam mudanças no fazer pedagógico.

Por conseguinte, as discussões teóricas precisam se desdobrar também em atividades práticas, pois é dessa forma que os alunos irão demonstrar se houve aprendizagem. Assim, o desenvolvimento dessas atividades práticas possibilita aos professores/cursistas ampliarem saberes e metodologias, mas principalmente levarem seus alunos a pensar criticamente sobre as mídias. A falta de tais atividades, por exemplo, no curso Mídias na Educação, reflete um dos motivos de sua urgente atualização.

Considerando a proposta complementar das atividades que elaboramos e implementamos na quinta oferta do curso, não é possível inserir as mídias na prática docente se o curso, fundamentado em seu material didático, não apresenta subsídios suficientes para essa inclusão, começando pela valorização da “convivência” que os alunos têm com as mídias em seu cotidiano.

A partir dos registros dos professores/cursistas nos *fóruns*, vimos que quando eles desenvolvem atividades com seus alunos a partir de orientações propostas no curso de forma dinâmica e crítica, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, gera intensa participação, interesse pelas discussões, envolvimento com os temas abordados, exposição de pontos de vista. Nos comentários dos professores/cursistas, a motivação dos alunos nas aulas em que as atividades contemplaram as linguagens midiáticas se fazem presentes, reflete a identificação que têm com tais linguagens.

Percebemos que, à medida que os professores/cursistas foram identificando a relação que os alunos tinham com as mídias, passaram a ter em mãos elementos que subsidiariam novas atividades, desta vez, utilizando o conteúdo das mídias. Esse fator é relevante para que,

em aulas subsequentes, o professor possa fazer escolhas quantos aos conteúdos midiáticos a serem abordados, mas também leve em conta as preferências dos alunos ou até mesmo suas possibilidades de acesso às mídias. A utilização das mídias nas atividades pedagógicas pode começar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo não estando explícito nos conteúdos curriculares obrigatórios.

Nos registros dos professores/cursistas, ficou evidente que nas escolas onde trabalham, outros professores (e gestores) ainda não despertaram para o quanto é necessário um trabalho pedagógico com as mídias em sala de aula. Vemos ainda que os discursos de alguns professores/cursistas transparecem que muitas vezes o uso de mídias na prática docente está relacionado com o fato de ser moderno (tecnologicamente avançado). No entanto, na relação do professor com a mídia, a mudança, de fato, acaba sendo apenas instrumental e não no sentido de mídia-educação (enquanto objeto de estudo e ferramenta pedagógica).

Essa situação intensifica-se com a convergência de mídias possibilitada pela informática. Assim, os professores/cursistas têm à disposição uma infinidade de ferramentas da internet que podem ser utilizadas na prática pedagógica, porém não tem domínio de tais ferramentas, desconhecendo suas potencialidades e, por isso, fazendo uso apenas em pesquisas, muitas vezes somente para justificar o uso.

Além disso, a ausência de textos midiáticos nas atividades pedagógicas mostra que há uma distância entre a escola e as experiências externas a ela, vividas pelos alunos – que se dá com as diferentes mídias no cotidiano. Considerando o poder manipulador das mídias, entendemos que uma das formas de enfrentamento é a inserção das mídias na prática docente, o que significa sua presença na sala de aula. Porém, enfatizamos que esse uso só faz sentido se for por um viés reflexivo, partindo de contextos significativos.

Desse modo, quando há um planejamento cuidadoso para o trabalho de exploração das mídias nas atividades pedagógicas, de forma crítica e criativa, este parte de um critério fundamental que é a faixa etária dos alunos para poder considerar o nível de aprofundamento da discussão. A partir daí, o trabalho pedagógico voltar-se-á para o conteúdo das informações e qual tratamento pedagógico será dado. Tudo isso exige novos contextos de aprendizagem, pois o enfoque tradicional, cuja ênfase é a exposição de conteúdos, não dá conta de atender um trabalho pedagógico dessa natureza.

Nessa perspectiva, o material didático de um curso de formação de professores a distância, que trata a respeito do uso pedagógico das mídias, implica ser construído no sentido

de favorecer as condições para que esse uso seja possível, com base na abordagem feita do conteúdo e no direcionamento que é dado às atividades do curso.

Por conseguinte, para que os professores/cursistas possam integrar as mídias à prática docente, é fundamental que o professor/autor tome providências no sentido de evitar que o material didático do curso evidencie a dissociação entre a teoria e a prática porque esta se refletirá de forma negativa no resultado final do curso. A expectativa em relação a uma formação de professores é a de que a unidade entre a teoria e prática favoreça o redimensionamento da prática docente.

Quanto à análise dos diários de bordos, revelou que o seu funcionamento como espaço de reflexão sobre a prática docente durante a realização do curso é uma decisão acertada, mas que não pode ocorrer de forma espontânea ou aleatória. Ou seja, as reflexões precisam ser orientadas, oportunizando aos professores/cursistas pensarem sobre sua atuação docente antes de participar do curso e durante sua participação com o propósito de ver o que mudou ao término do curso. Nesse caso, a nossa defesa para que haja orientação para os professores/cursistas escreverem o “diário” justifica-se pelo fato de o curso Mídias na Educação trazer uma temática bastante específica. Por isso, as orientações (ou questionamentos) estão voltadas para a prática pedagógica, mas quando são utilizadas as linguagens midiáticas.

Em relação às reflexões dos professores/cursistas sobre sua prática, mostraram que eles têm entendimento de que a integração das mídias à prática docente não é uma escolha, mas uma necessidade, principalmente por causa da popularidade destas na sociedade e das vivências diárias que os alunos têm com elas. Porém, em alguns comentários ficou subentendido que a “simpatia” pelas TIC seja fruto do discurso da atualidade.

Identificamos, também, nos “diários” que a exploração dos conteúdos das mídias nas atividades pedagógicas contribui indiscutivelmente para a aprendizagem dos alunos, a partir do momento em que estes são instigados à reflexão, à crítica, à busca da compreensão pelo subentendido, pelo que é ocultado, por compreender que, quando se trata de linguagens midiáticas, é preciso ir além do que está posto.

Os professores/cursistas deixaram evidente, por sua vez, que a incorporação das mídias à prática docente não é uma tarefa fácil, pois significa que a rotina pedagógica precisará ser alterada, gerando mudanças no desenvolvimento de atividades em sala de aula. Essa realidade vai exigir deles o entendimento de que somente o uso de livros não é suficiente para atender as exigências do contexto em que os alunos convivem com outras mídias cada vez mais modernas. Portanto, a integração de mídias à prática docente requer um trabalho de

sensibilização dos professores, equipe pedagógica e gestores, no sentido de que possa se dar de forma mais consistente.

Sob essa ótica, uma variedade de equipamentos tecnológicos em uma escola, por exemplo, não significa que há um trabalho pedagógico de inserção das mídias. Se os professores não se mobilizam e não participam de cursos de formação que deem conta dessa situação, tais equipamentos poderão ser subutilizados. Ademais, reconhecemos que a falta de domínio dos recursos tecnológicos inibe os professores de utilizá-los em suas aulas, por isso preferem se eximir do uso pedagógico das mídias para evitar transparecer insegurança diante dos alunos.

No que se refere aos alunos dos professores/cursistas, identificam-se com atividades pedagógicas que contemplam as mídias, porque já convivem com elas diariamente fora da escola. Percebemos, nas entrelinhas, que os professores/cursistas reconhecem alguns aspectos que envolvem o universo dos adolescentes – os quais representam grande parte dos alunos da educação básica – como o consumismo, a violência, a sexualidade, a discriminação, o preconceito, as relações familiares, os comportamentos diversos, entre outros. Por essa razão, ao serem abordados esses aspectos na escola, merece ser levado em conta também o conteúdo das mídias.

Nos diários, ainda identificamos as preocupações dos professores quantos aos problemas que enfrentam para integrarem as mídias à prática pedagógica e que nem sempre compete a eles a busca por soluções. Nesse sentido, há uma diversidade de problemas, quais sejam: falta de equipamentos tecnológicos (ditos, de modo particular, laboratórios de informática) ou mesmo de manutenção; falta de conexão banda larga, de apoio pedagógico para o planejamento, de formação para os professores, mas também de tempo para a formação; atraso das políticas públicas, as quais estão focadas apenas na distribuição de equipamentos, mas sem dar a atenção devida à sua instalação e manutenção, entre outros. Tais problemas precisam ser solucionados, pois atrapalham e, muitas vezes, inviabilizam a integração das mídias no contexto pedagógico.

Indiscutivelmente, o domínio de ferramentas tecnológicas e de conhecimento da utilização pedagógica das mídias são alicerces fundamentais para a sua inserção na prática docente. No entanto, vemos que os problemas relacionados com os equipamentos tecnológicos na escola junto a ausência de discussão a respeito da utilização pedagógica das mídias e/ou de incentivo à formação revela pouca a importância dada a essa questão no processo ensino-aprendizagem.

Essa situação só comprova que os estudos voltados para a utilização pedagógica das mídias não dizem respeito apenas a uma formação continuada, mas principalmente precisam estar contemplados no currículo da formação inicial de professores. Ao serem exploradas na formação inicial, as mídias poderão começar a ser utilizadas na prática pedagógica, naturalmente.

As ricas reflexões que os professores realizaram em seus diários só foram possíveis porque elaboramos (algumas vezes, reelaboramos) as orientações para que os professores fossem levados por esse caminho. Nesse sentido, quaisquer outras atividades (conforme eram propostas do curso) foram desconsideradas para o “espaço” do diário de bordo.

Ao repensar o redimensionamento dos materiais do curso, nossa sugestão inicial é a de que houvesse a exclusão dos módulos Introdutório – Integração de Mídias na Educação e o Gestão Integrada de Mídias. No primeiro, a introdução pode ser feita no módulo referente à mídia tratada (a impressa, o rádio, a tevê ou a informática). Quanto ao segundo módulo, poderia desencadear outro curso. Retirando estes dois módulos, haveria muito mais tempo para ser dedicado às quatro mídias, destacando maior carga horária ao módulo Informática, haja vista que trata da convergência de mídias. Dessa forma, considerando que os módulos aumentariam sua carga horária, seria dada maior atenção às questões pedagógicas, enfatizando, principalmente, a relação teoria-prática.

E, ainda, quanto ao módulo de Informática, consideramos necessária a alteração de todo seu conteúdo e atividades, já que nesse módulo, a primeira e a segunda etapa não trazem conteúdo que versa sobre a mídia. Assim, devido a sua abrangência e relevância para um curso que trata de linguagens midiáticas, outro material precisa ser produzido.

Especificamente, sobre as atividades de aprendizagem, em sua elaboração, é fundamental levar em conta a funcionalidade do ambiente virtual. Esse conhecimento é de responsabilidade do professor/autor do material didático para dinamizar as atividades. Por sua vez, estas tem de ser coerentes com as temáticas abordadas e ter como ponto de partida os sujeitos em seus contextos socioculturais, possibilitando aos professores problematizar o conhecimento e gerar mudanças em sua prática. Não podemos conceber um curso de formação continuada de professores sem que não haja atividades a serem realizadas pelos professores participantes do curso em suas respectivas salas de aula.

Conforme está posto no Projeto Básico do curso Mídias na Educação, o material didático contemplaria a produção nas diferentes mídias, porém isso não ocorreu. Como o curso trata das linguagens das mídias, atividades como a produção de um vídeo, de um programa de rádio, de um jornal escolar, de um *blog*, entre outras, são fundamentais para os

alunos compreenderem essas linguagens. Todavia, como somente o módulo TV e Vídeo contemplou conteúdo sobre a produção em mídias (embora não tenha feito isso, satisfatoriamente, nas atividades), na atualização dos materiais do curso, é relevante acrescentar conteúdos relacionados com a produção nas demais mídias – contempladas nos módulos Material Impresso, TV e Vídeo e Informática – bem como atividades em que os alunos possam realizar suas produções.

Consideramos relevante o uso de textos complementares, porém esse uso em excesso pode contribuir para sua desvalorização no contexto do estudo em vez de proporcionar benefícios. Outro aspecto que necessita ser revisto diz respeito ao uso desses textos sem direcionamento para estudo, como vêm sendo propostos. Para tanto, um guia de estudos apresenta-se como um recurso auxiliar para os textos mencionados.

Reforçamos também que o uso de guias de estudo estenda-se à leitura de livros clássicos (da educação, de literatura etc., dependendo do curso ofertado), que precisam estar presentes no material didático dos cursos de formação de professores, sem necessariamente figurar como leitura complementar, mas integrar os estudos obrigatórios durante o curso.

Ademais, as instituições poderiam pensar em buscar outros materiais, além daqueles produzidos pelo professor/autor (de uma disciplina, módulo, área de estudo), como o uso de um clássico, para o qual o professor/autor produziria um guia de estudos. Tais materiais poderiam ser diversificados, mas sempre com orientação para estudo, considerando que o aluno participa de um curso na modalidade a distância.

Outra sugestão é a inclusão de material que contemple aspectos da realidade local em que os professores/cursistas estão inseridos, de forma a problematizar situações que interferem no processo de integração de mídias na prática docente. Disso depende a compreensão do seu meio, por meio de discussões e de orientação para que os professores/cursistas reflitam criticamente sobre os problemas locais e desenhem alternativas para que sejam feitas mudanças nessa realidade.

Por tudo isso, a atualização do material didático do citado curso é necessária e, nessa ação, a colaboração de professores/tutores e de professores/cursistas no sentido de apresentar problemas mas também sugestões (se assim desejarem) é relevante, considerando que são esses sujeitos quem fazem uso dos materiais no processo ensino-aprendizagem a distância e, portanto, merecem ser “ouvidos”.

E, ainda, respondendo à questão de estudo (quais aspectos devem ser considerados para o redimensionamento dos materiais didáticos do curso Mídias na Educação de forma que possa favorecer a integração das linguagens midiáticas na prática docente?), queremos

destacar que é essencial que o material didático do curso Mídias na Educação enfatize a essência de cada mídia para, em seguida, relacioná-la com os aspectos pedagógicos, além de seu uso nas atividades pedagógicas.

Por conseguinte, discutir conceitos acerca das mídias sem trazer discussões que direcionem o professor a utilizá-las na prática docente foge ao propósito da formação de professores. A abordagem, por sua vez, precisa ser sempre de forma contextualizada para que os participantes do curso vivenciem as situações pedagógicas, compreendendo melhor o contexto em que as ações pedagógicas acontecem.

Como estamos tratando de um curso de formação continuada, é preciso pensar em duas situações: a) no professor participante do curso e para quem os materiais são produzidos; b) e nos alunos desses professores, já que algumas atividades do curso devem ser realizadas com esses alunos.

Outro aspecto relevante a ser levado em consideração, quando se trata de produzir material didático para EaD, diz respeito à coerência dos conteúdos e atividades considerando o público-alvo. Por exemplo, um curso destinado à formação de professores tem como foco uma abordagem de cunho didático-pedagógico. Se o curso foge desse propósito, destoa de sua essência, que é a formação de professores. Estamos sendo enfáticos quanto a essa questão, porque ela tem sido desconsiderada pela maioria dos professores/autores de conteúdos da EaD, o que causa sérios prejuízos aos participantes do curso.

No que diz respeito à organização das atividades de aprendizagem, pressupõe cuidados para que possibilite que os alunos pensem criticamente sobre o que está proposto; busquem respostas diversificadas para os contextos apresentados, discordem, sugiram, compartilhem com seus colegas de curso, dialoguem com o professor/tutor, arrisquem a buscar outras soluções para as questões levantadas. Para tanto, é necessário estar atento ao uso constante de exemplos cotidianos, os quais conduzem os alunos a compreender porque determinadas situações ou fenômenos acontecem e, por isso, são relevantes no material didático.

Nesse sentido, na elaboração do material didático, a relação teoria-prática constitui-se como um princípio norteador desse processo. Assim, ter informações do perfil dos participantes do curso, seu contexto de vida, suas dificuldades e/ou limitações pode ajudar o professor/autor a explorar, de forma equilibrada, a teoria e a prática. Quando se trata de aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem, a teoria não pode ser desvinculada da prática e vice-versa. A teoria, para ser mais bem entendida, necessita ser vivenciada. Nas

atividades, essa relação será traduzida por meio daquelas que serão desenvolvidas pelos professores/cursistas com os seus alunos.

Quanto à reflexão sobre a prática docente, entendemos que participar de um curso de formação de professores pressupõe que este possibilite ao professor pensar naquilo que já vem realizando em sua prática pedagógica dentro da temática abordada no curso (ou não), mas principalmente, quais alterações precisam ser feitas a partir das contribuições advindas do que está proposto no material didático do curso.

Essas reflexões não são aleatórias, mas propiciadas a partir de orientações que levem os professores a sistematizarem o conhecimento. No caso específico do curso Mídias na Educação, que está disponível em um ambiente virtual, consideramos que a ferramenta Diário de Bordo pode ser o espaço em que os professores farão suas reflexões. Ao conhecer as ferramentas do AVA, o professor/autor pode dinamizar o direcionamento das atividades.

Já o material didático, enquanto objeto de ensino, contribui para a construção do conhecimento dos alunos, favorecendo a aprendizagem, por isso pressupõe apresentar uma visão problematizadora que leve à compreensão crítica dos temas apresentados; que considere o contexto de vida dos alunos com suas experiências, de modo provocar a aprendizagem a partir das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (professor/tutor e professores/cursistas); e que a aprendizagem faça sentido para a vida pessoal e profissional, entre outros. Quando pensamos na utilização das mídias na prática pedagógica, consideramos necessário que o material didático de um curso que traga essa temática seja construído nesses moldes.

Cada momento de análise desta pesquisa despertou-nos reflexões relevantes quanto à produção do material didático para EaD. Sob esse viés, a pesquisa evidenciou que quando tal material é produzido com foco nos sujeitos que pretende atender e, portanto, tentando corresponder tanto aos propósitos do curso quanto às expectativas dos professores, os conteúdos trabalhos podem fazer mudanças na prática docente. No caso de um curso de formação continuada de professores, subentende-se que o material atenda as especificidades de tal curso.

Percebemos, quando do segundo e terceiro momentos de nossa análise que, mesmo nos detendo em apenas três tipos de atividades que propusemos durante a quinta edição do curso (atividade prática em que os professores realizam com seus alunos nas escolas; fórum em que essa atividade é discutida; e atividade que contempla a reflexão sobre a prática docente), este adquiriu outra dimensão, tanto no envolvimento quanto na participação dos

professores/cursistas. Pelos resultados da pesquisa, estamos convencidos de que grande parte do material didático do curso Mídias na Educação precisa ser reescrita.

Como desdobramentos futuros desta pesquisa, apresentamos algumas sugestões que podem desencadear novas investigações ou ações no sentido de difundir, mas também de ampliar as discussões realizadas aqui nesta tese. Compreendemos que o nosso maior propósito é contribuir para a qualidade da oferta da EaD e, para isso, é necessário o envolvimento de diversos sujeitos como pesquisadores em EaD, professores/autores, professores/tutores, gestores, entre outros. Algumas dessas sugestões de ações e de pesquisas são as seguintes:

- Formação para professores/autores: estamos convencidos da necessidade de os professores/autores de material didático da EaD terem uma formação interdisciplinar consistente no que se refere à produção de desse material para que não somente compreendam a dimensão desse processo pedagógico, mas também criem meios para que o aluno seja beneficiado ao produzir material didático de boa qualidade. Para essa formação, alguns fatores merecem atenção e precisam contemplados, quais sejam: questões relacionadas com aspectos estruturais do material didático, especificidade do curso, conhecimento das funcionalidades das ferramentas do AVA onde o curso será disponibilizado, entre outros. Essa formação também precisa trazer subsídios que fundamentem os professores/autores na produção de material didático para os cursos de formação de professores cuja ênfase do seu propósito é ensinar a ensinar;
- Maior aproveitamento das ferramentas do AVA: em nossas experiências com a EaD e com o desenvolvimento dessa pesquisa, identificamos que a forma como o material didático é produzido não contempla todas as ferramentas disponíveis no AVA, inclusive as de interação. Essa questão merece atenção, pois favorece a dinâmica de funcionamento do curso, especialmente as atividades de aprendizagem;
- Desenvolvimento de pesquisa colaborativa sobre a produção de material didático com professores/autores, principalmente aqueles que não possuem licenciatura;
- Produção de material didático hipertextual como meta para uma próxima pesquisa, considerando a incipiência de estudos e, portanto, de materiais disponíveis sobre a produção hipertextual – sem falar de sua complexidade.

Assim, além das sugestões já citadas acima, consideramos como uma ação primordial a ser executada, a partir desta pesquisa, o redimensionamento do material didático do curso citado e, posteriormente, a busca por identificar se os professores, após finalizarem o

curso, continuam utilizando as mídias em sua prática docente (ou se estão tentando fazer isso).

Por último, enfatizamos que a realização desta pesquisa foi muito mais motivo de satisfação e prazer que de angústia e preocupação – que são próprias de uma atividade como essa. A cada descoberta realizada, a cada conceito compreendido, mesmo quando uma nova dúvida se implantava em nossa mente, entendíamos que mesmo sendo os caminhos difíceis, podíamos sentir o perfume das flores em seu trajeto.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Trad. LUÍSA, B. Lisboa: Gradiva. 2005.

ALMEIDA, J. F. F. **O Design como Mecanismo Facilitador da Aprendizagem na EAD**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba. 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2011-07-25T110024Z-1092/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso: 12 Out. 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE; J. A; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALONSO, A. S. M. Os métodos e as decisões sobre os meios didáticos. In.: SANCCHO. J.M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANDRADE, A. A. M. O que sabemos e não fazemos e o que fazemos e não sabemos em Educação a Distância. MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

_____. **Anais do 16º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Novas Tecnologias e Educação. Aracajú, 2003.

_____. **Anais do 17º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Produção do Saber e Mediação Tecnológica. Belém/PA, jun. 2005.

_____. **Qualidade em Projetos de Educação a Distância**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 25, n. 139, nov./dez. 1997.

_____. Fragmentação e integração dos meios. In: Arnon de Andrade – **Site Pessoal**. Disponível em <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Acesso em: 01 Set. 2013.

ANDRADE, L. S. O acesso à educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 185-198.

AREA, M. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGETTI, A. **Representações de professores sobre EAD no Contexto de Produção de Materiais Didáticos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-11-28T155958Z-1050/Publico/ALINE%20BAGETTI.pdf>. Acesso: 26 de set, 2012.

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). **Curso de Materiais didáticos para *smartphone* e *tablet***. Curitiba: IESDE, 2009. p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 27 Set. 2012.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Trad.: RETO, L. A; PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANI, P. S; BEHAR. P. A. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR. P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 245-265.

BENTO, M. D. **Uma Visão Local de um Projeto Nacional: o curso Mídias na Educação**. Dissertação (Mestrado) – Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. 153 f.

BÉRVOT, E.; BELLONI, M. L. **Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102. set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

BRASIL. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (org.). **CEnsoEAD.BR**. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso: 28 Set. 2013.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, M. **A galáxia da *internet*: reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade**. Trad. BORGES. M. L. X. A. Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. DIHEL, E. O. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CORRÊA, S. F. **Das teorias Linguísticas às Atividades Didáticas: Aulas On-line de Língua Portuguesa em Instituição de Ensino Superior**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19042012-122039/pt-br.php>>. Acesso: 02 Out. 2012.

CARNEIRO, V. L. Q. Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação com o receptor-aprendiz. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Orgs.). **Linguagens e Interatividade na Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEMO, P. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Professor e Pesquisa**. 2009b. Disponível em: <http://pedrodemo.blog.uol.com.br/>. Acesso: 05 Jun. 2013.

_____. **Aprendizagem no Brasil: muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

_____. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SALCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. NEVES, B. A. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez 2005. Disponível em: http://www.proex.ufrn.br/files/debates/Texto_CE_Maria_Amaelia.pdf. Acesso em: 27 ago. 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad.: Ariana Lopez. Revisão técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010b.

_____. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GOMES, F. G. **Hipertextos Multimodais:** o Percurso de Apropriação de uma Modalidade com Fins Pedagógicos. Tese de doutorado. 2007. Universidade Estadual de Campinas–UNICAMP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000433669&fd=y>>. Acesso: 07 Out. 2012.

GRIVOT, J. R. **Elaboração de Material Didático Impresso para EAD:** orientações aos autores. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009214304.pdf>>. Acesso: 26 Jul. 2012.

MALLMANN, E. M. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância:** Cartografia da Performance Docente no Processo de Elaboração de Materiais Didáticos. Tese de doutorado. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/tedesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=289>. Acesso: 15 Out. 2012.

MARTIN, A. S. A organização das escolas e os reflexos da rede digital. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação.** Trad. CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MILL, D. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação).

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Trad. GALMAN, R. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. JACOBINA, E. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVADO, R. A; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, J. A; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

NEVES, C. M. de C. **Pedagogia da Autoria**. 2005. Disponível em: <www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em: 04 Out. 2013.

NEVES, C. M. de C.; MEDEIROS, L. L. Mídias integradas à educação. In: FARIA, D. S. (Org.). **Série do Salto para o Futuro**: Mídias na Educação. 2006. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>. Acesso em: 03 Out. 2013.

NOGUEIRA, N. R. **Imagem, Vídeo Streaming e Texto Verbal Integrados em Material Didático para Educação a Distância On-line**. Tese de doutorado. 2008. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6975>. Acesso: 20 Set. 2012.

NORTE, M. B. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e de comunicação/*internet*. In: BARBOSA, R. M. (Org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PABLOS, J. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PENTEADO, H. D. A relação docência ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. Pesquisa-ensino: comunicação, significação e mídias. In: PENTEADO, H. D; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PERRENOUD, F. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. KAYSER, I. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

POSSOLLI, G. E.; CURY, P. Q. **Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância no Brasil**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf>. Acesso: 28 Jul. 2012.

PRADO, M. E. B. B. Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. Mídias Integradas à Educação. In: ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Série do Salto para o Futuro**: Integração de tecnologias, linguagens e representações. 2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>. Acesso em: 05 jul. 2013.

PRETI, O. **Produção de Material Didático Impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

PROENÇA, M. A. R. O registro reflexivo: ferramenta da pesquisa-ensino para a construção da autoria docente. In: PENTEADO, H. D; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

RAMALHO, P. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/john-dewey-428136.shtml>>. Acesso: 17 Jul. 2013.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 2003.

RUMPF, A.; BERBER, M. . P. A construção do conhecimento, numa concepção libertadora. In: SOUZA, A. M. B. (Org.). **Um diálogo com Paulo Freire**. Florianópolis: Núcleo de Publicações, Centro de Ciências da Educação, UFSC, 1998. (Coleção Laboratório).

SANCHO, J. M. Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLETIC, A. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma agenda educativa. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 73-92.

SOUZA, R.A; MATINELI, T. A. P. Considerações histórias sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf>. Acesso: 17 Jul. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TORREZZAN, C. A. W; BEHAR. P. A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do *design* pedagógico. In: BEHAR. P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELOS, M. L. **Educação Básica**: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Trad.: NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Trad. ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXOS

ANEXO A: Conteúdos e atividades da etapa 1 – Módulo Introdutório

TÓPICOS	SEÇÕES
Tecnologia e TIC	Parada Obrigatória: traz algumas questões reflexivas sobre as tecnologias na abertura do módulo.
Mídias	–
Evolução da Conceituação de Mídia	–
Novas Terminologias	–
Mídia Antiga e Nova Mídia	–
TIC na educação	Entrevista no Portal do Professor – “Tecnologias trazem o mundo para a escola”.
Síntese	Parada Obrigatória: questões reflexivas sobre as mídias no cotidiano. Leitura opcional no Portal do Professor sobre Tecnologias na Educação.
ATIVIDADES	
Atividade 1	Fórum: Socialização sobre o uso da tecnologia.
Atividade 2	Fórum: Debate virtual.
Atividade 3	Biblioteca: Análise de sugestão de aula.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#> Acesso em: 04 Nov. 2012

ANEXO B: Conteúdos e atividades da etapa 2 – Módulo Introdutório

TÓPICOS	SEÇÕES
Uma Sociedade em Mudança	–
A Educação na nova sociedade	Parada Obrigatória: 04 questões para o cursista pensar sobre as tecnologias em sua escola.
Quais as possibilidades da Internet?	–
Sociedade Conectada	–
Quais os principais desafios da educação?	–
Tecnologias na escola e criação de redes de conhecimento	Dicas: Leitura opcional - "Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos".
As Novas competências Modernização ou mudanças?	Dicas: Leitura opcional de dois livros de Perrenoud: 10 Novas Competências para Ensinar; Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?
Que Educação queremos?	Material de Apoio: Leitura obrigatória do texto “Situando o uso das mídias em contextos educacionais”.
Desafios com as novas mídias	–
Síntese	Material de Apoio: Leitura obrigatória “Tecnologias de comunicação e interação”. Parada Obrigatória: 02 questões reflexivas; Para saber mais: Leitura opcional de dois textos: “Os novos pensadores da educação” e “A democratização do ensino exige nova linguagem em classe”.
ATIVIDADES	
Atividade 1	Fórum: Debate – Analisando a mudança.
Atividade 2	Fórum: Por onde começar as mudanças na sala de aula.
Atividade 3	Biblioteca: Elaboração de projeto de ação pedagógica com o uso de tecnologias e mídias na escola.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 08 Nov. 2012

ANEXO C: Conteúdos e atividades da etapa 3 – Módulo Introdutório

TÓPICOS	SEÇÕES
Interações entre comunicação e educação	Parada Obrigatória: questões reflexivas.
Integração tecnológica, linguagem e representação	Para Saber Mais: Sugestão de 05 vídeos (cada um com mais de 50 min.) sobre o tema em questão.
Redimensionando o ensinar e o aprender com o uso de tecnologias	–
A TV e a educação	Material de Apoio: Leitura obrigatória do texto “A linguagem da TV e a educação”. Para Saber Mais: Leitura opcional do texto “Debate: Televisão e educação”. Parada Obrigatória: 04 questões reflexivas sobre a TV na educação. Material de Apoio: Leitura obrigatória do texto “Como a televisão e as mídias se comunicam”. Para Saber Mais: Leitura opcional do livro “Integração de Tecnologias na Educação”.
O cinema na escola	Para Saber Mais: Leitura opcional de cinco boletins do Salto para o Futuro da série “Refletindo sobre a linguagem do cinema”.
Integrar as mídias na escola	–
Rádio na educação	Para Saber Mais: Acesso opcional ao site www.escolabrasil.org.br . Portal do Professor: Leitura opcional dos textos: “Rádio Escola” e “Rádio pela escola atinge 35 mil alunos no Pará”.
A utilização do vídeo, CD e DVD na educação	Parada Obrigatória: 03 questionamentos sobre o tema. Material de Apoio: leitura obrigatória do texto “Utilização do vídeo, CD e DVD na sala de aula”. Parada Obrigatória: Assistir a um vídeo e fazer o resumo.
Síntese	Dicas: Pesquisa “Recursos Educacionais” no Portal do Professor.
ATIVIDADES	
Atividade 1	Fórum – Integração de tecnologias no contexto da sala de aula.
Atividade 2	Fórum – Integração da TV e do vídeo com a sala de aula.
Atividade 3	Fórum – Uso pedagógico do rádio.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 11 Nov. 2012

ANEXO D: Conteúdos e atividades da etapa 4 – Módulo Introdutório

TÓPICOS	SEÇÕES
A convivência com velhas e novas mídias: – Perspectiva para integração de mídias; – Alguns problemas na integração das tecnologias na educação; – Perspectiva para integração de mídias.	Para Saber Mais: Leitura opcional – “Revalorização do livro diante das novas mídias”. Parada Obrigatória: três questões sobre integração de mídias. Parada Obrigatória (2ª): com quatro questões reflexivas sobre a integração de mídias na prática pedagógica. Portal do Professor: Leitura da notícia “Software <i>on-line</i> tornam as aulas mais dinâmicas”.
Pedagogia de projetos e o papel do professor	Material de Apoio: Leitura obrigatória – “Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações”.
Prática pedagógica com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias	Dicas: Leitura obrigatória do texto “Prática de formação de professores na integração de mídias”. Parada obrigatória: 04 questões reflexivas referentes à integração de mídias na prática docente.
A importância do diagnóstico	–
Síntese	Vídeo de fechamento da etapa.
ATIVIDADES	
Atividade 1	Fórum – Organizando ideias.
Atividade 2	Biblioteca – Diagnóstico.
Atividade 3	Esboço de um projeto para desenvolver com os alunos.
Atividade 4	Diário de bordo – o que foi importante no módulo.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 14 Nov. 2012

ANEXO E: Conteúdos e atividades da etapa 1 – Módulo Material Impresso

TÓPICOS	SEÇÕES	ATIVIDADES
A história da escrita	–	–
Leitores e práticas de leitura	–	–
Leitura ouvida, vista e falada	Para saber mais: Leitura dos textos “Ler e escrever na cultura digital”; “Muito além da internet dinâmicas”.	
O livro como produto cultural e sua importância na nossa vida (Discussão feita por meio dos textos: A reinvenção da biblioteca; O fim do livro e a eternidade da literatura)	Vídeo: Manuscrito, impresso e digital.	Fórum: A importância do livro.
A mídia impressa na internet: hipertexto e hipermídia como novas interfaces textuais	–	–
Hipertexto	–	–
Hipermídia: a linguagem icônica	–	–
Leitura e autoria como suportes digitais	Para saber mais: leitura dos textos “Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais”; “Hipertexto como instrumento para apresentação de informações em ambiente de aprendizado mediado pela internet”.	Fórum: A escrita e a leitura no hipertexto.
Texto digital na sala de aula: uso de Bibliotecas Virtuais	Vídeos: - O Nome da Rosa; - O Livro de Cabeceira.	Biblioteca: Elaboração de um texto a partir de um dos seis temas apresentados.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 17 Nov. 2012

ANEXO F: Conteúdos e atividades da etapa 2 – Módulo Material Impresso

TÓPICOS	SEÇÕES	ATIVIDADES
Impressos escolares	Para saber mais: Impressos e outros materiais didáticos na sala de aula.	–
Livros didáticos e paradidáticos	Para saber mais: Livros em sala de aula: modos de usar.	Fórum: Utilização do livro didático.
Enciclopédias	Para saber mais: Um livro inesquecível.	–
Jornais	–	Produção de um jornal (optativa).
Propaganda	–	Elaboração de anúncios (optativa).
História em Quadrinhos	Para saber mais: leitura dos textos “Sabe o que dá para fazer com estas revistas?”; “As boas lições que aparecem nos gibis”.	Biblioteca: Produção de enredo de enredo de Histórias em Quadrinhos (optativa).
Cordel	Para saber mais: leitura do texto “Um século de Cordel”.	Diário de Bordo: Relato da produção de cordel a partir de feira popular (optativa).
Revistas – impressas e on-line	–	Biblioteca: Pesquisa em revistas (optativa).
Mapas	–	Biblioteca: Explorando o Uso de Mapas (optativa).
Projetos integrando mídias impressas	–	Atividade final: Elaboração de projeto – mídia impressa.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 20 Nov. 2012

ANEXO G: Conteúdos e atividades – Módulo TV e Vídeo

TÓPICOS	SEÇÕES	ATIVIDADES
A televisão – A televisão como vitrine	–	Fórum: TV Escola e os Desafios de Hoje.
A televisão e a escola	Vídeo: produção de vídeo educacional.	–
A TV e o vídeo na sala de aula	Para saber mais: Vídeo Escola do Futuro.	–
Linguagem televisiva	Parada obrigatória: Pontos importantes da linguagem televisiva.	Fórum: Linguagem televisiva.
Aspectos tecnológicos da TV: – Pré-produção; – Produção; – Pós-produção.	Para saber mais: Vídeo sobre Iluminação. Para saber mais: Vídeo sobre o processo de produção de vídeo.	Elaboração de um roteiro de vídeo a partir de um vídeo já existente: “Lançamento oblíquo”.
TV Digital	Parada obrigatória: Vídeo sobre o tema. Para saber mais: Leitura do texto – A TV digital interativa no espaço educacional.	Fórum: TV Digital.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 22 Nov. 2012

ANEXO H: Conteúdos e atividades – Módulo Rádio

TÓPICOS	SUBTÓPICOS	LEITURAS COMPLEMENTARES	ATIVIDADES
Início	O que é Educomunicação?	–	–
Rádio e educação	– Caminhos que se cruzam; – Tipos.	–	–
Panorama	–	–	–
Na Escola	Rádio Escola.	–	Fórum: Nós e o Rádio.
Projetos	– Experiências. – Educom no ar! – Educomunicação pelas ondas do rádio. – Especificidades.	Para saber mais: – Texto “Rádio pela educação em Santarém/Beltarra, Pará”. – Leitura de análise de Socorro Acioli no site da Intercom. – “Mais três rádios comunitárias em Itabuna/Bahia”.	Fórum: Rádios e projetos pedagógicos.
Ecologia sonora	– Interpretação humana; – Saúde.	– Cuidados com a saúde auditiva.	Ecologia Sonora: a) Fórum e Diário (Desenhando sons); b) Diário e Biblioteca (Contando uma história com sons); c) Diário e fórum (Imitando uma paisagem sonora).
Categorias de Rádio	–		–
Resumindo	–		Fórum: Resumindo.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 25 Nov. 2012

ANEXO I: Conteúdos e atividades da etapa 1 – Módulo Informática

ETAPA/TEXTO-BASE	TEXTOS COMPLEMENTARES – BIBLIOTECA
Etapa 1: O processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Indicadores de uma Escola Moderna... Um "Checklist". – Uma nova escola para o novo mundo. – Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. – Guia do processo ensino-aprendizagem. – Uma abordagem de tipos de ferramentas computacionais utilizados para auxiliar o processo ensino-aprendizagem de Matemática. – A Educação a Distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem.
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> – Fórum: O uso da informática na prática pedagógica – o processo ensino-aprendizagem; – Diário de Bordo: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 27 Nov. 2012

ANEXO J: Conteúdos e atividades da etapa 2 – Módulo Informática

ETAPA/TEXTO – BASE	TEXTOS COMPLEMENTARES – BIBLIOTECA
Etapa 2: Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> – O uso da fotografia, artes plásticas e instrumentos musicais de plástico na educação ambiental. – Os recursos didáticos na educação especial. – Sala ambiente. – Veja na Sala de Aula. – Recursos audiovisuais. – Recurso audiovisual na sala de aula.
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> – Fórum: O uso da informática na prática pedagógica – recursos didáticos. – Questão a ser respondida no fórum acima. – Pesquisa (mas não informa onde será publicada). – Outra questão a ser respondida no fórum acima. – Biblioteca: produção de texto.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 27 Nov. 2012

ANEXO L: Conteúdos e atividades da etapa 3 – Módulo Informática

ETAPA/TEXTO – BASE	TEXTOS COMPLEMENTARES – BIBLIOTECA
Etapa 3: O computador como recurso didático	O software educativo; Informática na educação: Instrucionismo x construcionismo; O Uso do Computador no Processo Ensino-Aprendizagem; Ensaio: A Informática Aplicada à Educação; A Informática como Ferramenta Auxiliar na Construção do Conhecimento Dentro e Fora da Escola; A informática se transformando com os professores; Aplicação dos Recursos Tecnológicos na Educação; A Nova Aula de Português: O Computador na Sala de Aula; A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista; Aspectos pedagógicos; Informática Educacional; Informática na educação: evolução e tendências; Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola; O Computador como Agente Transformador da Educação e o Papel do Objeto de Aprendizagem.
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> – Fórum: O uso da informática na prática pedagógica – O computador como recurso didático. – Biblioteca: Possibilidades e limitações do uso do computador na prática pedagógica. – Sugestão de planejamento de atividade a ser desenvolvida com alunos e participação no fórum sobre a atividade. – Biblioteca: relatório da atividade acima.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 29 Nov. 2012

ANEXO M: Conteúdos e atividades da etapa 1 – Módulo Gestão Integrada de Mídias

TÓPICOS		SEÇÕES
Retomando conceitos		Parada obrigatória: Questões reflexivas.
Gestão inovadora da escola com tecnologias – Gestão pedagógica – Pedagogia da gestão pedagógica		–
Possibilidades de uso de tecnologias na educação – Tecnologias na gestão da pesquisa – Tecnologias na organização e na mudança		Para saber mais: Indicação de sites sobre webquest. Dicas: blogs de professores e alunos.
Gestão de tecnologias e valores humanos		Dicas: Texto “Sete pontos para concretizar a sociedade do conhecimento”.
Importância do diagnóstico		Biblioteca – Diagnóstico.
ATIVIDADES		
Atividade 1	Biblioteca: Diagnóstico (das tecnologias existentes na escola).	
Atividade 2	Diário de Bordo: Resultado do diagnóstico.	
Atividade 3	Gestão de produtos (opcional).	

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 01 Dez. 2012

ANEXO N: Conteúdos e atividades da etapa 2 – Módulo Gestão Integrada de Mídias

TÓPICOS		SEÇÕES
Gestão da prática pedagógica		Parada obrigatória: Entrevista com o professor Antônio Nóvoa.
Ambientes de aprendizagem		Para saber mais: leitura de 04 textos sobre interdisciplinaridade. Para saber mais: “Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet”.
Conceito de projeto		–
Prática pedagógica: projeto e a integração de mídias		Parada obrigatória: 03 questões sobre as tecnologias no processo ensino-aprendizagem.
Resgatando a questão da gestão da sala de aula		Dicas: Leitura do texto “Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender”.
ATIVIDADES		
Atividade 1	Biblioteca: Esboço de um projeto.	
Atividade 2	Fórum: Possíveis encaminhamentos.	
Atividade 3	Diário de Bordo: Registrando a reflexão sobre a prática pedagógica (opcional).	

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 04 Dez. 2012

ANEXO O: Conteúdos e atividades da etapa 3 – Módulo Gestão Integrada de Mídias

TÓPICOS		SEÇÕES
Tecnologias e gestão na escola		–
Gestão da prática pedagógica		Parada obrigatória: Vídeo e três questões relacionadas com o tema.
Projeto político-pedagógico		Parada obrigatória: Leitura dos textos: “O Projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania”; “Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente”.
Articulando projetos administrativos e pedagógicos		Para saber mais: Sugestão de consulta ao “Projeto Gestão e Tecnologias”.
Gestão e articulação de projetos e TIC nas escolas		Para saber mais: endereço de três portais voltados para as tecnologias na educação.
Gestão da prática pedagógica		–
ATIVIDADES		
Atividade 1	Biblioteca: Proposta de atividade articulada no contexto da sala de aula.	
Atividade 2	Fórum: Estratégias articuladoras.	
Atividade 3	Biblioteca: Gestão de tecnologia – atividade articulada.	

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>. Acesso em: 08 Dez. 2012

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PROFESSORES

PERFIL DO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno: _____

E-mail: _____

Instituição (ou instituições) onde atua: _____

Função que exerce: _____

Número de turnos que trabalha: _____

Formação acadêmica: _____

EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. Já participou de algum curso a distância? Qual(is) curso(s)?

2. ☐ sim. ☐ Não

a) Se sim, qual(is)? _____

b) Conseguiu concluir o curso?

☐ Sim ☐ Não

Caso não tenha conseguido, informe o motivo _____

c) Já foi tutor em algum curso a distância?

☐ Sim. Quantos? _____ ☐ Não

ACESSO À INFORMÁTICA/INTERNET

1. Quais são seus conhecimentos em informática?

☐ Básicos ☐ Intermediários ☐ Avançados?

2. Possui computador conectado à internet em sua residência?

☐ sim ☐ Não

3. Tem acesso a computador conectado à internet no trabalho?

☐ sim ☐ Não

4. Ou só acessa em *lan house*?

☐ sim ☐ Não

5. Usa *e-mail*:

☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente

6. Utiliza a internet para:

☐ atividades particulares ☐ atividades profissionais ☐ as duas atividades

7. Utiliza a internet com a intenção de:

☐ Fazer pesquisas pessoais ☐ Fazer pesquisas profissionais

☐ Entretenimento ☐ Outros

8. Utiliza *Orkut*?

() Sim. Quantos amigos cadastrados? ____ () Não

9. Utiliza *Facebook*?

() Sim. Quantos amigos cadastrados? ____ () Não

10. Utiliza *MSN*?

() Sim. Quantos amigos cadastrados? ____ () Não

TECNOLOGIAS EXISTENTES EM SUA ESCOLA

1. Na escola onde você trabalha, existem os seguintes equipamentos tecnológicos:

() TV

() Antena parabólica

() DVD

() Computador

() Projetor multimídia

() Câmera digital

() Filmadora

() Rádio

() Outro(s) Qual(is): _____

2. Equipamentos existentes no Laboratório de Informática da escola:

a) Números de computadores em funcionamento: _____

b) Possui impressora? () Sim () Não

c) Possui internet? () Sim () Não

USO QUE VOCÊ FAZ DAS MÍDIAS EM SUA ESCOLA

1. Em sua prática pedagógica, você:

a) utiliza programas da TV comercial (telejornais, capítulos de telenovelas, desenho infantil, programa de entrevistas etc.)?

() Sim () Não () Às vezes

b) utiliza programas de TV Educativa, como por exemplo, a TV Escola?

() Sim () Não () Às vezes

c) utiliza programas de rádio?

() Sim () Não () Às vezes

d) utiliza a internet?

() Sim () Não () Às vezes

e) utiliza jornais e revistas?

() Sim () Não () Às vezes

f) utiliza cordéis e quadrinhos?

() Sim () Não () Às vezes

CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

1. O que o levou a se inscrever neste curso?

2. Qual o melhor horário para realizar os estudos do curso? Você utiliza dias específicos para os estudos? Por quê?