

ARIÁDNE JOSEANE FÉLIX QUINTELA

Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente
- Vale do Rio Madeira (2009 - 2012)

Porto Velho/RO

2013

ARIÁDNE JOSEANE FÉLIX QUINTELA

Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente
- Vale do Rio Madeira (2009 - 2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Prof^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Porto Velho/RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Q78m	<p>Quintela, Ariádne Joseane Félix.</p> <p>Mídias na educação: práticas formativas e trabalho docente - Vale do Rio Madeira (2009 - 2012). / Ariádne Joseane Félix Quintela. Porto Velho, Rondônia, 2013. 205f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.</p> <p>1. Mídias na Educação. 2. Formação Docente. 3. Trabalho Docente. 4. Vale do Rio Madeira. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 378(811.1)</p>
------	---

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549

DEDICATÓRIA

À minha família.

Impossível chegar aqui sem eles.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vida quando um infarto quase me impediu de chegar até aqui.

À orientadora, Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, pela árdua tarefa na condução deste trabalho para transpor os obstáculos que enfrentamos no percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela contribuição teórica e pelos questionamentos nas disciplinas ministradas que auxiliaram nos constructos da pesquisa.

Aos colegas de turma, pelos debates e pelas discussões nessa caminhada.

A Capes, pelo fomento que nos levou à apresentação de trabalhos neste tema em eventos de pesquisa, possibilitando a divulgação parcial e a realização deste estudo por meio da Bolsa de Demanda Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, no período de junho de 2011 a abril de 2013.

À coordenação do Programa Mídias na Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Aos professores formadores do Polo Porto Velho, especialistas e cursistas da 3^a oferta, que participaram ao informar os dados para a pesquisa.

Aos professores especialistas, formadores e cursistas da **1^a oferta** do Programa Mídias na Educação, tive a oportunidade de acompanhar o processo formativo de 2006 a 2010, no polo PVH, e que compartilharam saberes, experiências e o desejo inicial de realizar o Mestrado em Educação - Boas recordações, excelentes ensinamentos, vocês fazem parte dessa história!

Aos colegas da Secretaria de Estado da Educação sempre acessíveis e gentis às nossas solicitações.

À minha avó, pais, irmãos, esposo e filhos, aos amigos, tios, cunhados e a todos que ajudaram e torceram por mim.

Meus mais sinceros e afetuosos agradecimentos.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. *Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente* - Vale do Rio Madeira (2009 - 2012). Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), 205 p. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

RESUMO

A sociedade atual tem se caracterizado por mudanças cada vez mais aceleradas e pelo crescente desenvolvimento em diversos setores, como: econômico, político, social, cultural e tecnológico. A instituição escola como parcela dessa sociedade também atravessa as suas próprias mutações, incluindo a formação de professores e os meios ou recursos que são utilizados no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm adentrado as salas de aula como uma proposta para a inovação do ensino, mas também como forma de confrontar uma prática aparentemente estática, que se serve de quadro, pincel e apagador, embora o processo que ocorre em sala de aula é visceral e, portanto, dinâmico. Desse modo, reconhecer como essas tecnologias estão sendo cooptadas na formação de professores é o escopo desta pesquisa, que tem como objeto o Programa Mídias na Educação. O objetivo do estudo foi analisar como os professores são formados para a autoria em mídias na educação básica, apontando os seguintes desdobramentos: (i) Quais saberes são adquiridos pelos professores, a partir desse Programa, que contribuem para essa autoria? (ii) Quais mudanças são percebidas pelos professores em seu trabalho com essa formação? Nesse sentido, a pesquisa de caráter qualitativo, utilizou dois questionários para professores cursistas e um questionário para professores especialistas, obtendo resultados expressivos a partir da análise de conteúdo e da triangulação de dados dos instrumentos coletados, identificando saberes e percepções sobre as mudanças no trabalho docente com mídias, decorrentes dessa formação. Para os professores cursistas, os saberes sobre ferramentas de autoria e coautoria e os saberes específicos das mídias foram os mais relevantes. Já nas respostas dos professores especialistas, os saberes de maior destaque foram apenas os específicos das mídias. Quanto à percepção dos pesquisados em relação às mudanças no trabalho docente, a inovação e o dinamismo foram aspectos associados ao uso das mídias em sala de aula, ao passo que as condições materiais e a precarização apontaram para um descompasso, resultando em substratos que apontam para uma mudança de paradigma a ser considerada, repensada e refletida, pois, não se trata somente de introduzir novos elementos ao trabalho e à profissão docente, ou de acompanhar as mudanças estabelecidas pelo tempo presente, mas sim, de buscar parâmetros que conformem essa complexidade.

Palavras-chave: Mídias na educação. Formação docente. Trabalho docente. Vale do Rio Madeira.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. Media in Education: training practices and teaching - Vale do Rio Madeira (2009-2012). Dissertation (Master Academic of Education), 205 p. Federal University of Rondonia, Porto Velho, 2012.

ABSTRACT

Modern society is characterized by changes increasingly accelerated and the growing development in various sectors, such as economic, political, social, cultural and technological. The school institution as a part of this society also through their own changes, including teacher training and the means or resources that are used in the teaching-learning process. In this perspective, the new technologies of information and communication have gouged the classrooms as a proposal for innovation in teaching, but also as a way of confronting a practice apparently static, which serves as a framework, brush and eraser, although the process that occurs in the classroom is visceral and therefore dynamic. Thus, recognizing how these technologies are being co-opted in teacher education is the focus of this research, which has as its object the Media in Education Program. The aim of the study was to analyze how teachers are trained to authoring media in basic education, pointing out the following outcomes: (i) What knowledge are acquired by the teachers from this program, contributing to their authorship? (ii) What changes are perceived by teachers in their work with this training? In this sense, qualitative research, we used two questionnaires for teachers and teacher students a questionnaire to specialist teachers, obtaining significant results from the content analysis and triangulation of instrument data collected, identifying knowledge and perceptions about changes in teaching with media, resulting from this training. For participant teachers, knowledge about authoring and co-authoring tools and specific knowledge of the media were the most relevant. Already in the responses of specialist teachers, the knowledge of only the most prominent were the specific media. Regarding the perception of respondents regarding the changes in teaching, innovation and dynamism were aspects associated with the use of media in the classroom, while the material conditions and precarious pointed to a mismatch, resulting in substrates that point to a change paradigm to be considered, reconsidered and reflected, therefore, is not only to introduce new elements to work and the teaching profession, or follow the changes established by this time, but rather to seek parameters that conform this complexity.

Keywords: Media in education. Teacher training. Teaching. Vale do Rio Madeira.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. Los medios de comunicación en la educación: la enseñanza y las prácticas de formación - Vale do Rio Madeira (2009 - 2012). Disertación (Maestría Académica en Educación), 205 p. Universidad Federal de Rondonia, Porto Velho, 2012.

RESUMEN

La sociedad moderna se caracteriza por los cambios cada vez más acelerados y el desarrollo cada vez mayor en diversos sectores, como el económico, político, social, cultural y tecnológico. La institución escolar como parte de esta sociedad, también a través de sus propios cambios, incluyendo la formación del profesorado y de los medios o recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han arrancado las aulas como una propuesta para la innovación en la enseñanza, sino también como una manera de hacer frente a una práctica aparentemente estática, que sirve de marco, pincel y borrador, aunque el proceso que ocurre en el aula es visceral, por lo dinámico. Por lo tanto, el reconocimiento de cómo estas tecnologías están siendo cooptados en la formación docente es el foco de esta investigación, que tiene por objeto los medios de comunicación del Programa de Educación en. El objetivo del estudio fue analizar cómo los profesores están capacitados para los medios de comunicación de autoría de la educación básica, destacando los siguientes resultados: (i) ¿Qué conocimientos son adquiridos por los profesores de este programa, que contribuye a su autoría? (ii) ¿Qué cambios son percibidos por los profesores en su trabajo con esta formación? En este sentido, la investigación cualitativa, se utilizaron dos cuestionarios para profesores y alumnos del profesor un cuestionario a profesores especialistas, obteniendo resultados significativos a partir del análisis de contenido y triangulación de los datos de los instrumentos recogidos, la identificación de los conocimientos y percepciones sobre los cambios en la enseñanza con los medios de comunicación, como resultado de esta capacitación. Para los profesores participantes, conocimientos sobre creación y herramientas de co-autoría y el conocimiento específico de los medios de comunicación fueron los más relevantes. Ya en las respuestas de los profesores especialistas, el conocimiento de sólo los más destacados fueron los medios de comunicación específicos. En cuanto a la percepción de los encuestados respecto a los cambios en la enseñanza, la innovación y el dinamismo son los aspectos relacionados con el uso de los medios de comunicación en el aula, mientras que las condiciones materiales precarias y apuntaban a una falta de coincidencia, lo que resulta en sustratos que apuntan a un cambio paradigma de ser considerados, reconsideró y se refleja, por lo tanto, no es sólo para introducir nuevos elementos para trabajar y la profesión docente, o seguir los cambios establecidos por esta vez, pero en lugar de buscar los parámetros que conforman esta complejidad.

Palabras clave: Medios de comunicación en la educación. Formación del profesorado. Enseñanza. Vale do Rio Madeira.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
EaD – Educação a Distância
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Valorização da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Valorização do Ensino Fundamental
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIE – Laboratório de Informática Educacional
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL – Programa de Formação de Professores de Educação Infantil
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
PRÓ-LETRAMANTO – Programa de Formação Continuada de Professores Dos Anos/Séries Iniciais
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 - <i>Site</i> da TV Escola	23
Imagem 02 - Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Proinfo, plataforma utilizada para cursos a distância do Ministério da Educação	63
Organograma 01 - Estrutura organizacional considerando a execução do curso e a atenção ao cursista.....	39
Organograma 02 – Estrutura Organizacional do Curso Mídias na Educação.	61
Organograma 03 - Estrutura Organizacional do Curso Mídias na Educação, com certificação <i>Lato Sensu</i>	62
Quadro 01 - Recorte do PAR com foco nos recursos tecnológicos: Apresenta Síntese do indicador do PAR no município de Porto Velho/RO	50
Mapa 01 - Localização dos Polos no Estado de Rondônia.....	74
Gráfico 01 - Temas da pesquisa.....	44
Gráfico 02 – Gênero dos cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação.....	76
Gráfico 03 – Idade dos cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação.....	77
Gráfico 04 - Rede de ensino que atuam os cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação	77
Gráfico 05 - Perfil da Turma A quanto ao tipo de escola	78
Gráfico 06 - Perfil da Turma B quanto ao tipo de escola	78
Gráfico 07 - Perfil das Turmas A e B quanto à titulação.....	79
Gráfico 08 - Perfil das Turmas A e B quanto à atuação nos níveis de ensino	80
Gráfico 09 - Perfil das Turmas A e B em relação ao tempo de docência	81
Gráfico 10 - Perfil das Turmas A e B quanto à área de formação	81
Gráfico 11 – Motivos para realizar o curso	97
Gráfico 12 – Competências gerais do Programa Mídias na Educação	98
Gráfico 13 – Habilidades na mídia TV e Vídeo do Programa Mídias na Educação.....	100

Gráfico 14 – Habilidades na mídia Rádio do Programa Mídias na Educação.....	103
Gráfico 15 – Habilidades na mídia Informática e Internet do Programa Mídias na Educação	105
Gráfico 16 - Questão 18 – Habilidades na mídia Material Impresso do Programa Mídias na Educação	107
Gráfico 17 – Saberes adquiridos pelos sujeitos pesquisados	109
Gráfico 18 - Condições materiais: ambiente de trabalho – outros espaços escolares.....	112
Gráfico 19 - Condições materiais: ambiente de trabalho – outros espaços escolares (Funcionalidade)	113
Gráfico 20 - Condições materiais: recursos tecnológicos	115
Gráfico 21 - Condições materiais: recursos tecnológicos (Funcionalidade)	116
Gráfico 22 - Condições materiais: recursos próprios	117
Gráfico 23 - Perfil dos professores especialistas quanto ao gênero e a faixa etária	120
Gráfico 24 - Perfil dos professores especialistas quanto à instituição de vínculo profissional.....	121
Gráfico 25 - Perfil dos professores especialistas e suas áreas de atuação	121
Gráfico 26 - Perfil dos professores especialistas quanto ao tempo de docência	123
Gráfico 27 - Perfil dos professores especialistas quanto à titulação	123
Gráfico 28 - Competências gerais do Programa Mídias na Educação.....	124
Gráfico 29 - Saberes necessários à autoria em mídias do Programa Mídias na Educação	127
Gráfico 30 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia TV e Vídeo do Programa Mídias na Educação	131
Gráfico 31 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Rádio do Programa Mídias na Educação.....	133

Gráfico 32 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Informática e <i>Internet</i> do Programa Mídias na Educação	135
Gráfico 33 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Material Impresso do Programa Mídias na Educação	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Índices migratórios entre 2000 e 2009 no Estado de Rondônia.....	48
Tabela 02 - Dados do ensino público em Porto Velho	49
Tabela 03 – Importância do curso para a inclusão das mídias no ensino.....	90
Tabela 04 – Avaliação do curso com a realidade da sala de aula	90
Tabela 05 – Saberes adquiridos no curso para a criação de conteúdos com as mídias.....	91
Tabela 06 – Percepção sobre as mudanças no trabalho docente	93
Tabela 07 – Contribuição do curso para a sua formação.....	95

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	15
2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1. Formação docente: saberes e trabalho docente	24
2.2. Formação docente: mídias na educação.....	28
2.3. Formação docente e EaD.....	36
2.4. Estado da arte sobre o tema “Formação de professores e novas tecnologias”	43
2.5. O lugar de onde e do qual se fala	46
3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
3.1. Problema.....	57
3.1.2. Objetivos	57
3.1.3. Delimitação do estudo.....	58
3.1.3.1 O contexto investigado	58
3.1.3.1.1 Caracterização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	58
3.1.3.1.2 Estrutura e organização do curso.....	60
3.1.3.1.3 Caracterização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	64
3.2 Aspectos metodológicos.....	66
3.2.1 Procedimentos de pesquisa	69
3.2.1.1 Os sujeitos pesquisados e o seu perfil	73
3.2.1.2 Práticas formativas do Programa Mídias na Educação	82
4 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
4.1. Dos Questionários.....	89
4.1.1 Questionário piloto para professores cursistas.....	89
4.1.2 Questionário definitivo para professores cursistas	96
4.1.3 Questionário para professores especialistas.....	120
4.2. Perspectivas sobre o trabalho docente	140

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO	159
ANEXO A - PROPOSTA DE COMPLEMENTAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	160
APÊNDICES	195
APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO PILOTO PARA PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	196
APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	197
APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA PROFESSORES ESPECIALISTAS PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	202
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CURSISTA DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	205

1 INTRODUÇÃO

O título desta pesquisa se deve em parte pelas questões levantadas pelo tema Novas Tecnologias e Formação Docente e, em parte, pela atuação da pesquisadora em cursos de formação de professores para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas aos processos didático-pedagógicos que, por mais de uma década, esteve e ainda está envolvida com esta temática na escola.

Esse envolvimento ocorre primeiro em virtude do curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, promovido pela Universidade de Brasília/UNB, no ano de 2000, em que fui aluna; depois, como tutora do mesmo curso no período de 2003 a 2004, quando já havia sido convidada para trabalhar na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) no Programa TV Escola; em 2005, participei da versão piloto do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e, de 2006 a 2010, fui cursista e formadora do referido curso.

Em 2003, quando ingressei no Programa TV Escola, participei de várias capacitações promovidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE e passei a elaborar outras formações para professores por observar as dificuldades relatadas por eles sobre a utilização do vídeo integrado ao currículo escolar. Os professores que se deslocavam da escola ao Programa TV Escola/Seduc buscavam sugestões de vídeos e atividades de como usar materiais com os alunos, ou seja, como sair do modelo tradicional e corriqueiro da sala de aula. Incomodada com as preocupações comuns que circundavam as conversas no atendimento aos professores, e assim investi na elaboração de alguns eventos formativos, como por exemplo, oficinas, encontros estaduais, cursos e sessões de estudo, no formato ofertado pelo Programa “Salto para o Futuro”, do qual também coordenadora e orientadora de aprendizagem, veiculado pelo canal TV Escola e voltado para a formação docente.

Em 2005, considerando a formação intelectual um aspecto singular para minha atuação junto aos professores, cursei duas pós-graduações:

Educação a Distância pelo SENAC do Tocantins, pois à época não havia essa oferta no Estado de Rondônia, onde resido; e Gestão Escolar com ênfase em Administração, Orientação e Supervisão Educacional pela Faculdade da Amazônia. Não satisfeita, iniciei em 2009 a especialização em Tecnologias em Educação por meio de um convênio celebrado entre a SEDUC e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cursando concomitante, “Mídias na Educação”, pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Durante minha estada na TV Escola, de 2003 a 2010, muitas formações, cursos, oficinas, encontros, seminários foram elaborados, organizados, executados ou contaram com a participação ativa dessa pesquisadora, voltados para as novas tecnologias na formação docente.

Por outro lado, acerca desse fato novo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação na vida profissional, mesmo com a docência em 1998, refletindo na chegada desses equipamentos na escola: computadores, TV, vídeo, antena parabólica, fitas VHS. Depois veio o retroprojetor, o episcópio, os CD-ROM. Isso se tornou um verdadeiro acontecimento na vida escolar. Era novidade, todos queriam ver e saber do que se tratava. Não obstante, os anos foram passando e esses aparatos já não causavam o impacto que se supunha, pelo contrário, uns tinham grande resistência, outros até usavam, mas de modo tão tímido que passavam quase imperceptíveis pela comunidade.

Nessa minha trajetória profissional, os anos de observações acerca da formação de professores voltada para a inclusão e uso das novas tecnologias no repertório didático-pedagógico docente, contribuiu para a delimitação e problematização da pesquisa evidente que muitos professores que participaram dos eventos formativos tinham dificuldades em fazer essa incorporação, especialmente de uma forma autoral e contextualizada ao currículo e objetivos pedagógicos.

Diante do cenário que se delineou e das observações acatadas, alguns questionamentos se colocam como norteadores da problematização no âmbito das novas tecnologias na formação docente: Como os professores são formados para incluir as Tecnologias da Informação e

Comunicação em sala de aula? As novas tecnologias podem promover mudanças no trabalho docente? As novas tecnologias são de fato necessárias à escola ou ao currículo?

Nessa perspectiva, os governos instituem políticas públicas voltadas para a formação de professores com ênfase nas novas tecnologias, por meio de programas e projetos, como por exemplo, TV Escola, Rádio Escola, ProUca, Proinfo, RIVED, Mídias na Educação, realizando, dessa maneira, a formação em serviço de professores com a finalidade de potencializar a utilização e integração das novas tecnologias ao trabalho docente na escola.

Nesse contexto, o Programa Mídias na Educação surge no cenário nacional para abarcar as várias tecnologias e mídias que permeiam a escola, com o objetivo de formar professores para a produção e autoria de quatro mídias: TV e vídeo, Rádio, Informática e *Internet* e Material Impresso.

Logo, apontamos o seguinte problema de estudo: Como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica? Este é o problema que evocamos neste trabalho investigativo e que se desdobra em: i) Quais saberes são adquiridos pelos professores a partir desse Programa que contribuem para a autoria? ii) Quais mudanças são percebidas pelos professores da educação básica a partir da formação em mídias?

É sabido que os estudos a respeito das novas tecnologias na formação docente têm sido recorrente na literatura brasileira. Almeida (1996; 1998; 2000), Belloni (2001), Brasileiro (2000; 2002); Almeida; Moran (2005), Sancho (2006), dentre outros, tratam esse tema com muita peculiaridade.

Pensar Tecnologias da Informação e da Comunicação no presente século é falar de *internet*, de celular, de redes sociais, de ferramentas com recursos midiáticos de última geração. Negar ou ignorar os seus impactos é fechar-se para o mundo hodierno. Dizer que a escola, tanto a escola entidade quanto a escola física, não foi afetada pela presença/ausência dessas tecnologias certamente é um tanto precipitado e descabido, por isso é necessário investigar esse fenômeno.

Os estudos subsidiam a relevância da pesquisa no tema a respeito das novas tecnologias na formação docente, pois o problema, anteriormente é investigado com o objetivo de analisar como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica, seus processos formativos e as condições para que esse professor em formação ouse situações além das que estão prescritas no curso. Por sua vez, identificar os saberes, verificar as habilidades e competências construídas pelos professores nessa formação e apontar as percepções sobre as mudanças produzidas no trabalho docente, a partir dela, são os objetivos específicos que circundam o objeto.

Para atender aos objetivos e responder as perguntas expressas anteriormente, o caminho foi delineado em um enfoque qualitativo, conforme Chizzotti (2003), seguindo na perspectiva da análise de conteúdo (SILVA, 2005; MINAYO, 2007), com utilização de questionários aplicados no início e no final do período letivo do ciclo avançado, do objeto em questão.

Assim, a dissertação está organizada em três Seções. Na primeira Seção encontra-se a discussão do referencial teórico contextualizado ao tema formação docente e novas tecnologias, apresentando o avanço tecnológico e seu impacto na sociedade globalizada, como o faz Trivinho (2007), Martín-Barbero (1997) e Lévy (1999), e o que ocorre no campo da educação e da formação com destaque para Almeida (1996; 1998; 2000; 2010), Perrenoud (2000), Sancho (2006), Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009), Brasileiro (2000; 2002), Fantin e Rivoltella (2012), assim como a política de formação docente com ênfase nos programas de governo para formar os professores com as mídias.

Na segunda Seção é apresentada a metodologia e os procedimentos utilizados para coletar e analisar os dados do estudo empírico. Para isso, é feita a caracterização do objeto e dos sujeitos da pesquisa, detalhando o projeto e apresentando os objetivos, o contexto da pesquisa, os instrumentos e as categorias de análise (MINAYO, 2007; ANDRÉ, 1983; FAZENDA, 2006).

Na terceira Seção discutimos os resultados do estudo e fazemos uma tessitura com considerações acerca destes, retomando o referencial teórico. Na conclusão, têm-se alguns apontamentos sobre os achados da pesquisa e proposições no campo da formação docente para/com as mídias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O uso das novas tecnologias aplicadas à educação tem sido alvo constante de debates e estudos no meio acadêmico como forma de conhecer as práticas docentes que fazem uso desses recursos. Não por acaso, a formação de professores voltada para a incorporação dessas tecnologias na escola, caminha no sentido de fazer com que os processos didático-pedagógicos se organizem para integrar essas tecnologias ao currículo escolar. Mas por que esse tema cerca as pesquisas no meio acadêmico? Por que devemos considerá-lo no terreno da educação? As novas tecnologias, como têm sido denominadas no presente século, se constituem uma inovação pedagógica?

É possível começar tomando por base a própria memória da humanidade, pois a tecnologia vem acarretando impactos na sociedade desde a primeira revolução tecnológica já conhecida, a Revolução Neolítica, há mais ou menos 10.000 anos, quando o homem deixou o nomadismo e passou a cultivar a terra com o auxílio de ferramentas mais avançadas produzidas por ele mesmo.

A escrita por volta do século IV a.C. revolucionou a contabilidade, a produção, a política, a cultura e outras áreas. Insistindo no movimento de se produzir socialmente, o homem inventou: as embarcações, que eclodiram na expansão marítima e comercial europeia no século XV; a energia elétrica que contribuiu para a primeira e segunda revolução industrial dos séculos XVIII e XIX e agora, no presente século os microcomputadores que deram origem a revolução tecnológica.

Esses são apenas lembretes para poder demonstrar os motivos pelos quais a nossa inquietação não é de caráter aleatório ou pessoal e o porquê tratar dessas transformações na área pedagógica, principalmente, das políticas de formação e dos programas de formação docente voltados para as tecnologias que foram estabelecidas, justamente pelo advento tecnológico nesse campo.

Nessa perspectiva, Gatti (2011) em “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” trata do escopo das políticas públicas educacionais para a carreira docente, mostrando de que forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9.394/96 e o financiamento da educação básica, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), contribuíram para esse fim.

A obrigatoriedade do nível superior para a carreira do magistério instituída na LDB/96 em conjunto com o Fundef, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) sancionado pela Lei nº 11.494/2007, foram dispositivos promotores de mudança para as políticas docentes, conforme Gatti (2011, p. 34),

O FUNDEF tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o FUNDEB, alarga-se o escopo desses programas.

Notamos que a partir da LDB nº 9.394/96, as políticas de formação docente ampliaram-se no sentido de dar resposta ao estabelecido no Art. 62 da referida lei em que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...]”. O que levou os governos a criarem

programas e políticas públicas voltadas para a formação de professores, inclusive com a utilização de recursos midiáticos diversos. Nesse sentido, destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mas também programas como o Proformação, ProInfantil, Pró-Letramento, Gestar, PraLer.

Gatti (2011) afirma que devido a essa demanda gerada em decorrência da obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, os programas lançados pelos governos, adotaram a modalidade semipresencial e a utilização de vários recursos midiáticos. Assim, na arena das novas tecnologias para a formação continuada docente, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) criada pelo Decreto Nº 1.917 de 27 de maio de 1996 e hoje extinta pelo Decreto Nº 7.480 de 16 de maio de 2011, coordenou a TV Escola, o Proinfo, o Proinfo Integrado, a Rádio Escola, o Rived, o Prouca e um Programa de Pós-Graduação, inicialmente denominado Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Este último se constitui no objeto desse estudo.

A TV Escola criada em 1996 é um canal de televisão que conta com 24h de programação ininterrupta, apresenta programas que concentram produções nacionais e estrangeiras consonante aos componentes curriculares que estejam em conformidade com as diretrizes norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A programação do canal está distribuída atualmente em faixas de ensino que depois são reprisadas em outros horários: Branché (Curso de Língua Estrangeira Moderna Francês), Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Sala de Professor, Salto para o Futuro, Acervo, Fazendo a Escola, Especiais Diversos.

Chamam a atenção as faixas “Salto para o Futuro” e “Fazendo a Escola”. O primeiro é um programa destinado à formação docente que traz temas emergentes e de relevância no âmbito educacional, conta com a participação de especialistas que exploram e debatem as questões formuladas pelo apresentador e outras colhidas ao vivo por meio de telefone,

fax e *e-mail*. O segundo é um programa com ênfase para a gestão da escola; mostra experiências exitosas em escolas de várias partes do país e contribui para a reflexão no tratamento de alguns gargalos da administração pública na escola.

Na Imagem 01, extraída do *site* da TV Escola, encontramos vários comentários salientando a relevância dessa mídia para sua utilização por parte de professores.

Imagem 01 - *Site* da TV Escola com comentários sobre a relevância do canal e da sua programação para professores.



Fonte: <http://tvescola.mec.gov.br>. Acesso em: 29/07/2012.

Sem embargo, a mesma finalidade tem os demais programas, anteriormente, citados. O Proinfo - Programa Nacional de Informática Educativa, por exemplo, tem o objetivo exclusivo de formar professores para o uso dos recursos da informática aplicados à educação. Em Rondônia, várias ações foram executadas para esse fim pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE/SEDUC), em parceria com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que desenvolveram em parceria um projeto de intervenção em 07 escolas da capital do Estado (ARAÚJO E BARBALHO,

2008, p. 45-57), que resultou em capítulo do livro *Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura* (AMARAL; BRASILEIRO, 2008). Tanto os programas como os projetos supramencionados fornecem argumentos para forjar a contextura do nosso trabalho rumo à compreensão da pesquisa no bojo da formação de professores em mídias, dentre eles: saberes, habilidades e competências e trabalho docente.

2.1 Formação docente: saberes e trabalho docente

Saberes e trabalho docente se constituem como categorias norteadoras deste estudo, atuando como contraponto às habilidades e competências, contraponto não no sentido de contrassenso, mas, no sentido de complementaridade, auxiliando-nos na constituição das práticas formativas do curso, bem como, na compreensão do objeto. Razão pela qual tratamos essas categorias do ponto de vista teórico-conceitual.

Sobre saberes e trabalho docente, Tardif (2005, p. 21) afirma que:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (Grifo do autor).

Para Azzi (2005), o conceito de trabalho docente deve ser pensado a partir da práxis, considerando-o no contexto da organização escolar e enquanto atividade historicamente construída. Para esta autora:

[...] O trabalho do professor é “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade. O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2005, p. 42 - 43).

Observamos em Tardif (2005) e Azzi (2005) que essas categorias, saberes e trabalho docente, estão imbrincadas em uma correlação direta para/na materialização da atividade pedagógica, uma vez que esses saberes vão sendo customizados pelos professores à medida que necessitam ser mobilizados em virtude do seu trabalho – ensinar. Ensinar em sentido amplo, em uma perspectiva crítica. Freire (1996, p. 23-24) detalha o que significa esse ensinar para professores de profissão:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um *objeto indireto* – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo (...), ensinar é mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (Grifo do autor).

Nessa perspectiva, o ensinar-aprender se dilui na prática como um saber necessário à profissão, e, se os professores produzem saberes entranhavelmente a partir e em função do seu trabalho, significa dizer que a natureza do trabalho docente difere da natureza de um trabalho fabril.

O trabalho fabril surge no século XVIII com o advento da Revolução Industrial, baseado no sistema de produção em série. Enquanto na fábrica há uma linha de produção que precisa de vários trabalhadores em fases e etapas distintas para a montagem/confecção de um produto em larga escala,

no trabalho docente, se tem um profissional que atua em várias frentes e de maneira concomitante em um espaço (a sala de aula), com aproximadamente 40 educandos, seres humanos únicos em individualidade e personalidade, que não “ficarão prontos” ao final da aula como ficará pronto um automóvel ao final do processo produtivo, por exemplo. E, nesse ponto, podemos concordar que o trabalho docente que tem como base o ensino é um trabalho de especificidade humana. Freire (1996, p. 144), falando sobre isso, afirma que:

[...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. [...].

Então, quando nos referimos ao trabalho docente nos reportamos a um trabalho não mecânico, não seriado, não unilateral em um processo de ensino-aprendizagem para a produção de conhecimento, e, portanto, complexo. Tal complexidade demandada de sua natureza se amplia por suas características e seus processos que:

[...] exige que os professores sejam capazes de ler a trama da aula, tanto ao passar a matéria (...) como na sequência dos acontecimentos interacionais. (...) expor sua aula, manter o interesse dos alunos e fazê-los aprender alguma coisa com ela. [...]. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 233).

Esses autores concebem o trabalho docente como uma profissão de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2012) visto que o seu “objeto de trabalho” são seres humanos e não a matéria inerte. Assim, esse trabalho é interativo por sua natureza (o ensino), por seu “objeto” (pessoas), por suas atividades (cognoscentes, mentais, subjetivas, afetivas), por sua localidade (sala de aula), por seu contexto (escola, condições de trabalho, sistema,

burocratização), por sua elasticidade (trabalho visível e invisível), por sua heterogeneidade (ao mesmo tempo normativa e transgressora).

E, por ser o trabalho docente esse trabalho interativo e complexo paulatinamente, foi que nos desafiamos a pontuá-lo, ao lado de saberes, enquanto categorias que caminham de modo inseparável no trabalho de professores, lançando o olhar para as condições materiais e a percepção de mudanças no trabalho docente na formação em mídias.

Ademais, frente às mudanças que as novas tecnologias agregam ou podem vir a agregar à formação docente, inscrevemos no instrumento da pesquisa as categorias habilidades e competências decorrentes de uma reflexão a partir dos estudos de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo e dos estudos de Perrenoud (2000). Considerando que, em matéria de formação docente habilidades e competências, são termos recorrentes nos projetos pedagógicos de cursos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito do ensino. Porém, não apenas isso, mas também porque buscamos verificar se essas categorias trazem especificidades em uma formação voltada para a aplicabilidade das mídias em sala de aula.

Como se desenvolve as habilidades e competências no cotidiano docente, ou, o que vem a ser essas habilidades e competências requeridas para lidar com as novas tecnologias e o que pode entrar nesse rol de tirocínios, acionados em caráter laboral, são definidos pelo *habitus*, conforme Perrenoud *apud* Bourdieu (2000, p. 162). Para Perrenoud (*op. cit.* p. 166) “toda ação complexa recorre a certos conhecimentos e a uma parte de raciocínio, salvo talvez na urgência extrema, quando não há “tempo para pensar”.

É esse *habitus*, termo cunhado por Bourdieu (1966), que congrega as habilidades e competências imprescindíveis para esse exercício cotidiano e ainda, os elementos que são movidos nos quadros de situação extremada quando se torna impossível raciocinar o como, o porquê ou para quê, acionando saberes que se constituem dentro de um repertório, no caso de professores, de um repertório didático-pedagógico. Por analogia, pode-se afirmar que se trata dos saberes da experiência (PIMENTA, 2000; FREIRE,

1996; TARDIF, 2005), mas não apenas estes, como outros que apontamos no instrumento da pesquisa a partir do que discutimos aqui.

Foi nesse bojo de categorias que fundamentamos essa investigação, no sentido de poder observar o objeto deste estudo de vários ângulos e, com isso, ter uma compreensão mais aproximada da realidade. Assim, quando falamos em saberes e trabalho docente, falamos não só de conceitos, mas de elementos constitutivos e pertinentes a uma profissão com competências e habilidades específicas para uma finalidade peculiar e interativa – o ensino.

2.2. Formação docente: mídias na educação

A conceituação do termo mídias, citando Santaella (1994, p. 138), é tratada com distinção no Módulo Introdutório do Programa de Formação Continuada *Mídias na Educação*, realizado pela Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação – MEC, em parceria com: a Universidade Federal de Rondônia, as Secretarias de Educação do Estado de Rondônia e dos Municípios. Em que traz o seguinte:

Termo usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação. Literalmente, "mídia" é o plural da palavra "meio", cujos correspondentes em latim são "media" e "medium", respectivamente. Na atualidade, mídias é uma terminologia usada para: suporte de difusão e veiculação da informação (rádio, televisão, jornal) para gerar informação (máquina fotográfica e filmadora). Considerando a mutação das terminologias ao longo do tempo, bem como a amplitude que elas abarcam nos dias atuais, comumente é usado o termo "mídias", no plural, "para pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação" (BRASIL, 2012, n.p., grifo nosso)

Gonnet (1997) trata das mídias em um sentido amplo, que vai desde os meios de comunicação de massa aos suportes tecnológicos de difusão e

informação. Bévort e Belloni (2009) abordam as mídias a partir de outro conceito, o de mídia-educação, como se observa a seguir:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086).

A diferença entre o conceito dado por Santaella (*op. cit.*) e este último, é que a tônica daquele encontra-se em como incluir as diversas mídias no processo ensino-aprendizagem e como por meio delas, potencializar ou inovar as práticas didático-pedagógicas em sala de aula. Enquanto que o último concentra-se em ser ou tornar-se uma área específica de estudo, no sentido de “educar para as mídias, educar com as mídias, ensinar sobre as mídias”.

Partindo desse raciocínio é que se privilegia o primeiro conceito como referência para essa pesquisa, em que podemos citar: as mídias sociais virtuais, as mídias de relacionamento, mídias de compartilhamento, mídias de comunicação de massa, mídias móveis, mídias interativas e mídias educacionais.

O século XXI privilegia-se pela quase ubiquidade das novas tecnologias. É sabido que as transformações sofridas pela sociedade se dão de tempos em tempos, representando marcos para a História da Humanidade. Foi assim, no período Neolítico, há 10 mil anos, com a criação de ferramentas mais duráveis, cortantes e pontiagudas, com a fixação do homem na terra para o cultivo de alimentos e com a domesticação de animais; foi assim com o surgimento da escrita no século IV a.C. E ainda é possível mencionar eventos da mesma grandeza: o Renascimento Cultural em meados do século XIV, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa

em meados do século XVIII, a Revolução Russa e a Revolução Tecnológica do século XX.

Alguns acreditam que o advento das novas tecnologias gerou a tão falada globalização, tal ideia levou ao uso do termo de forma bastante recorrente para referir-se a um processo de interligação de caráter mundial, ou como o próprio nome sugere, de caráter global. Não obstante, é sabido que na História da Humanidade esse processo de comunicação global ocorreu em outros períodos, como por exemplo, o domínio do Império Macedônico sob o domínio de Alexandre, o Grande, por volta de 334 a. C., a Expansão marítimo-comercial europeia iniciada com as Grandes Navegações no século XV e XVI, a Era Industrial por volta do século XVIII que acarretou microrrevoluções quer na forma da produção, quer na divisão do trabalho e outros e, recentemente, a Era da Informação que se deu a partir do começo do século XX, acentuada por volta dos anos de 1970 com a invenção do microprocessador, da rede de computadores, que nas décadas subsequentes dessas invenções vieram sendo aperfeiçoadas ou incrementadas, fazendo surgir conceitos como “digital”, “virtual” e “mobilidade”.

Depreende-se a partir daí que o ser humano vem se construindo de modo contínuo porque ontológico, e que as tecnologias são criadas e recriadas a todo o momento, por exemplo, as ferramentas para a agricultura da Revolução Neolítica, o barco, a lâmpada, ou o simples coador de café são tecnologias.

O que se entende por tecnologia?

Tecnologia é um termo usado para atividades do domínio humano, embasadas no conhecimento de um processo e/ou no manuseio de ferramentas. A tecnologia tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural, proporcionando, desta forma, uma evolução na capacidade das atividades humanas, desde os primórdios do tempo. A tecnologia pode ser vista, assim, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação,

conhecimento sobre uma técnica e seus processos, etc.

A sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Ela resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e das tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e à mídia eletrônica. Considerando-se que o indivíduo se desenvolve e interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens constituídas de signos orais, textuais, gráficos, imagéticos, sonoros, entre outros, **as mídias passam a configurar novas maneiras para os indivíduos utilizarem e ampliarem suas possibilidades de expressão, constituindo novas interfaces para captarem e interagirem com o mundo.** (BRASIL, MÓDULO INTRODUTÓRIO, 2012, n.p., grifo nosso).

Com base nessa definição é possível compreender do que estamos falando quando nos referimos à tecnologia e que as mídias são uma consequência aperfeiçoada da evolução tecnológica dos nossos tempos, ou seja, outros modos de nos relacionarmos com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim, à época, não foi possível mensurar o que todos aqueles acontecimentos poderiam representar para a sociedade hodierna que, em princípio, teve a conotação de poder almejado pelas grandes e pequenas potências mundiais. Parece-nos que as invenções humanas no fundo ou de pronto, querem mesmo é demonstrar o seu poder. As mídias também como uma dessas criações demonstram poder que vai da diversidade a singularidade de cada indivíduo, de cada região, de cada cultura, do micro ao macro, do regional ao mundial, das diferenças as igualdades. Esse é o mais importante princípio que as mídias da era digital trouxeram para a sociedade hodierna.

Por outro lado, as mídias com o seu poder de fascinar e persuadir trouxeram juntamente com o princípio da diversidade, da virtualidade e da singularidade, pelo menos um problema para a escola: como fazer a sua inclusão em sala de aula de modo a favorecer o processo ensino-

aprendizagem para a produção de conteúdo curricular? Como usar seus recursos e funções em prol do processo educativo? É válido para um professor realizar essa inclusão? Os alunos poderão aprender com as mídias? Os professores têm conhecimentos suficientes para aceitar essa inclusão às suas práticas?

Os professores que estão na escola se perguntam se utilizar as mídias pode lhes favorecer de alguma forma. Observando esses questionamentos, mostramos com o presente trabalho resultados relevantes a serem considerados no tema sobre as novas tecnologias aplicadas à educação com atenção especial para as mídias.

O Programa Mídias na Educação traz como eixo conceitual quatro mídias: TV e Vídeo, Rádio, Material Impresso e Informática e Internet que se propõe a formar “profissionais suficientemente hábeis para utilizar novas tecnologias e mídias juntamente com seus alunos” (NEVES; MEDEIROS, 2006, p. 100).

Aborda também aspectos de operacionalização para a execução do Programa no referido Polo, da organização do trabalho pedagógico no que configura a atuação da tutoria no acompanhamento e atendimento aos cursistas, do público alvo, dos processos avaliativos dos módulos, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), E-Proinfo, da Coordenação do Curso e do suporte técnico, da elaboração e realização do Projeto Final, bem como os resultados alcançados no decorrer desse percurso, incidindo no período de agosto de 2007 a junho de 2012.

Ponderando que a formação de professores, na pesquisa, é uma categoria de relevância, é que se propõe investigar a formação continuada de professores para a inclusão das mídias ao repertório didático-pedagógico. Assim, servimo-nos do citado Programa como referência para o estudo empírico.

As universidades têm voltado o olhar para repensar o currículo da formação de professores na intenção de atender às demandas sociais. Nessa perspectiva, reside a inserção das tecnologias da informação e da comunicação como um dos eixos que fazem parte desse processo formativo

para incrementar as práticas pedagógicas em sala de aula, ou não. A certeza que se tem é que pelo menos esse tema tem sido mais recorrente nos espaços escolares e utilizar tecnologias torna-se não apenas um desafio, mas um fardo aos professores quando se deparam com esses recursos na escola, o que ocorre principalmente, a partir de Programas, do ponto de vista das políticas públicas e de Ambientes Virtuais, do ponto de vista de suporte tecnológico, para a formação de professores.

Nesse aspecto, alguns Programas de governo têm buscado promover a inclusão das novas tecnologias no espaço escolar, dentre eles, TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived, Salto para o Futuro. Assim, desde 2005, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação é “dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem, de forma integradora, articulada e autoral” (NEVES; MEDEIROS, 2006, p. 90) e, busca na autoria, uma estratégia pedagógica e uma concepção de formação, pois “[...] Um professor que seja formado em um ambiente de criação-reflexão-ação, tende a levar para a sala de aula essa mesma pedagogia da autoria, dando voz e vez a seus alunos” (*op. cit.*, p. 92).

Olhando atentamente para esse quadro que se delineou a partir da LDB/96 e das políticas docentes advindas dessa reforma na legislação brasileira, é possível perceber os movimentos que têm sido realizados em prol da carreira e da formação docente assim como na escola. É nessa esfera que repousa esta investigação se baseando nos estudos de Sancho (2006) sobre *Tecnologias para transformar a educação* e Perrenoud (2000) que elenca *10 novas competências para ensinar*, com o intuito de compreender a profissão professor e as demandas pressurosas do século XXI.

O referencial em que nos inspiramos tenta, pois, apreender o *movimento da profissão*, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. (PERRENOUD, 2000, p. 14, grifo do autor)

A noção de competência usada por Perrenoud (2000, p. 15) é definida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. É nessa perspectiva que, no instrumento da pesquisa, apontamos nas categorias habilidades e competências alguns indicadores, considerando não apenas essa definição, mas o que de alguma forma, os módulos e a proposta pedagógica do curso esperam do professor matriculado no Programa Mídias na Educação.

Perrenoud (*opus cit.*) elenca dez competências que o professor, segundo ele, necessita ter para poder ensinar, dentre elas destacamos utilizar novas tecnologias e administrar sua própria formação continuada. Por outro lado, Trivinho (2007) apresenta um estudo bastante interessante sobre a dromocracia, termo cunhado primeiramente por Paul Virilio, em que postula as implicações da celeridade hodierna aumentada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Ou seja, tudo o que fazemos hoje parece ter uma rapidez que ainda não conseguimos mensurá-la ou que, no momento, foge de controle de tão veloz que se apresenta ser.

Para o professor essa aparente velocidade acaba por impactar no seu trabalho.

[...] o professor trabalha sempre, mesmo quando está fora da sala de aula, e tendo sempre que atualizar seus conhecimentos. Pode parecer óbvio, e ao mesmo tempo é, mas trata-se de uma categoria de trabalhador que nem sempre é paga pelo que produz, por vezes parecendo que “paga para trabalhar” [...]. Afinal, o que a sociedade está pedindo a esse tipo de trabalhador? Está pedindo que ele se torne um “superespecialista”, ou seja, que tenha muitas competências em muitos campos disciplinares, inclusive competências tecnológicas, que devem ser atualizadas, uma vez que “envelhecem” rapidamente. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 140).

É nesse ponto que buscamos diferenciar saberes de habilidades e competências, pois, enquanto estas parecem envelhecer em virtude da técnica, aqueles nunca envelhecem, pelo contrário, renovam-se porque não consiste meramente na técnica, mas no conhecimento, na experiência, na vivência e no próprio exercício da profissão.

De outro modo, as novas tecnologias aliadas à formação docente podem auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem, desde que tenham um objetivo de aprendizagem pertinente.

Portanto, não se busca uma melhor transmissão de conteúdos, nem a informatização do processo ensino-aprendizagem, mas sim uma transformação no processo educacional, o que significa uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento e que possam participar da construção de uma sociedade mais justa, com qualidade de vida mais igualitária para todos. (ALMEIDA, 1996, p. 22).

Essa mudança de paradigma, a transformação do processo ensino aprendizagem, é a busca do Programa Mídias na Educação. Contudo, formar professores, especialmente no Brasil, representa um imenso desafio, tanto pela herança histórico-cultural como pelas mudanças legais, mas também pelo contexto que a contemporaneidade nos impõe, onde o professor é mais cobrado e mais exigido no seu fazer e no papel a desempenhar como sujeito social.

O professor já não é considerado apenas como profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola (LIBÂNEO, 2007, p. 37).

Nesse cenário no qual se encontra a profissão docente, que requer um “trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2007, p. 110), é que Eugênio Trivinho discute o programa da tecnologia como um artefato de guerra. A

velocidade que nos é imposta não é compatível com as condições humanas. Aqui se insere o professor.

2.3. Formação docente e EaD

Pontuamos anteriormente que a LDB 9.394/96 forçou os governos a estabelecerem programas e políticas de formação de professores adotando como estratégia para essa formação a modalidade semipresencial e os recursos midiáticos. Pontuamos também que diversos programas, em âmbito nacional, foram criados com o objetivo de formar professores ou subsidiar essa formação, como mencionamos: Proinfo, TV Escola e Salto para o Futuro são exemplos dessas políticas.

Fazendo um resgate histórico das iniciativas de educação a distância no Brasil, podemos salientar que isso já era uma realidade na década de 1930, quando Edgar Roquette-Pinto cria no Rio de Janeiro a Rádio-Escola. Depois surge o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro em 1940, que utilizavam sistematicamente o ensino por correspondência. Já na década de 1970 o Projeto Minerva e a Universidade de Brasília despontaram no cenário com o mesmo sistema.

Somente a partir de 1991 é que as tecnologias empregadas na EaD vão mudar, deixando de concentrar os estudos por correspondência e por rádio, passando para o uso da televisão por meio de iniciativas da Fundação Roquette-Pinto, a mesma que criou a Rádio-Escola em 1930. Mais tarde, em 1995, o Ministério da Educação lança um canal exclusivamente educativo, o canal TV Escola e passa a investir pesadamente na EaD por meio da Secretaria de Educação a Distância, hoje extinta.

Notamos que as mídias, impressa e de radiodifusão, com uma finalidade para o ensino já estavam presentes mesmo antes da LDB 9.394/96, mas esta, de certa forma, alavancou ainda mais a EaD, especialmente como uma estratégia para formar professores. É fato que, prioritariamente, os professores deveriam formar-se em nível de graduação,

entretanto, a estratégia foi acatada também para a formação docente em nível de pós-graduação.

Desta forma, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) implantou em 1999 o Programa TV Escola, vindo a ofertar cursos a distância no Estado como: “TV na Escola e os Desafios de Hoje” de 2000 a 2004 (UNIR, 2012, p. 11) em caráter de extensão, que visou a capacitação de professores da educação básica para o uso da TV e do vídeo em duas linhas: roteiro, experimentação e produção de audiovisual e gestão de acervo de videoteca. O “TV na Escola” foi a primeira experiência da UNIR em um curso EaD estruturado com o apoio de tutores, incorporada à formação inicial de alguns cursos da UNIR, como foi o caso da Licenciatura em Biologia e da Pedagogia, esta última, no âmbito da disciplina “Tecnologias aplicadas a Educação” (com 100% de conclusão dos cursistas), disciplina implantada no currículo deste curso no ano de 2002, bem como a disciplina “Fundamentos e Práticas de Educação a Distância”, ambas ministradas pela Profa. Dra. Tânia Brasileiro desde a sua implantação até o ano 2011, quando a mesma foi redistribuída à convite para a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), primeira universidade pública federal com sede no interior da Amazônia.

Foi nesse contexto que o Programa Mídias na Educação se propôs a formar professores para construir habilidades que possibilitem uma aprendizagem autônoma, capaz de fazer a leitura de um ambiente com interfaces múltiplas de caráter intratextual e hipertextual e uma linguagem que introduz a linguagem midiática com a qual os professores vão se deparar cotidianamente no percurso formativo.

Na perspectiva de formação na modalidade a distância, o Programa deixa disponível aos professores todo o conteúdo do curso em formato eletrônico no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) **E-Proinfo**, que é utilizado também como um meio para a realização das atividades, além do acesso a todas as informações do curso, quer seja o conteúdo dos módulos, quer sejam as ferramentas de interação e comunicação.

Sabe-se que a modalidade EaD do século XXI caracteriza-se pela aplicação e uso de uma diversidade de recursos tecnológicos, mas também requer autonomia e certo grau de perseverança para a realização dos estudos. O uso das TIC tem sido cada vez mais empregado nessa modalidade, em especial, nos ambientes virtuais para a interação em fóruns virtuais, *chats*, *e-mails* e teleconferência, todavia todo esse aparato tecnológico tem seus limites.

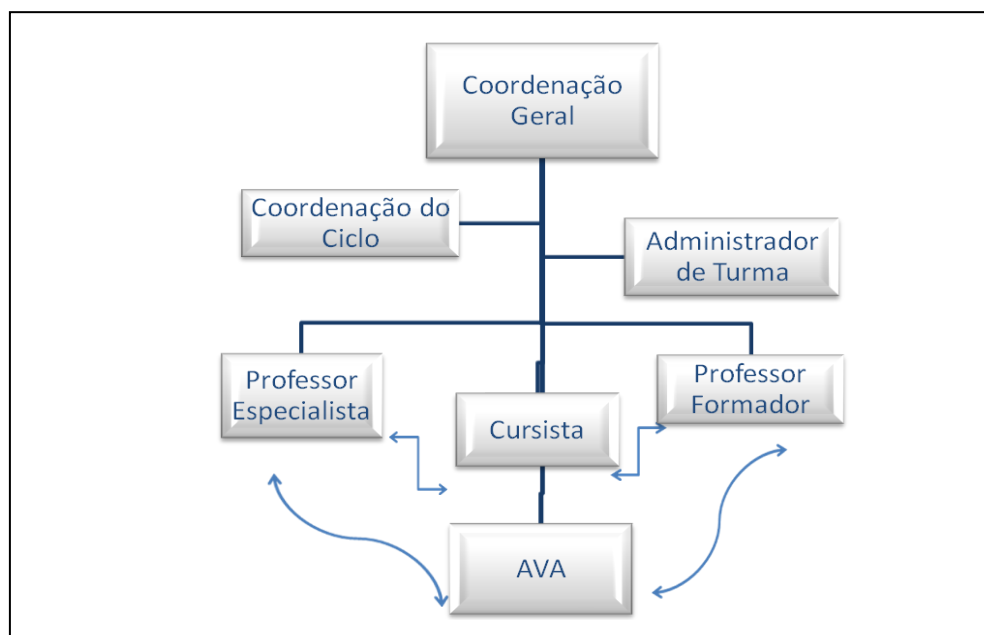
Os recursos tecnológicos nada significam em si, nada fazem por si sós. Eles precisam estar a serviço de um projeto pedagógico claro. (...) Seu papel é limitado e, afora atividades de curta duração e/ou pequena abrangência conceitual, deve estar aliado a outros meios.

Por fim, cabe dizer que essa tecnologia será útil para projetos de EAD se servir para encurtar distâncias e contribuir para humanizar relações. (TORNAGHI, 2005, p.170).

Desse modo, além do ambiente virtual de aprendizagem e das ferramentas que propiciam a leitura dos conteúdos, o envio de tarefas e a interação nos fóruns, o modelo EaD disposto para o Programa Mídias na Educação conta com tutores e professores para complementarem a orientação e acompanhamento dos cursistas em suas atividades.

O modelo do qual fazemos referência está diretamente relacionado ao **Ciclo Avançado do Programa**, ou seja, o nível do grau de especialização *Lato Sensu*. Nos ciclos anteriores, apesar da estrutura ser semelhante, a denominação é diferenciada para os profissionais que atuam no acompanhamento dos cursistas. Basicamente, a estrutura nesse ciclo pode ser representada no Organograma 01, a seguir.

Organograma 01 - Estrutura organizacional considerando a execução do curso e a atenção ao cursista.



Fonte: Elaborado a partir da Proposta do Curso/UNIR/2010.

As funções destacadas na figura acima permitem notar: a *coordenação geral* do curso, responsável pela execução didático-pedagógica, financeira e interinstitucional; em seguida, a *coordenação do ciclo* que acompanha mais de perto suas atividades e o *administrador de turma*, incumbido de resolver situações relacionadas aos aspectos técnicos e tecnológicos no AVA. Permite observar também, em um nível logo abaixo, o *professor especialista* que ministra os módulos, é responsável pela avaliação do processo ensino-aprendizagem e pelo acompanhamento do trabalho dos professores formadores junto aos cursistas. Já o *professor formador* acompanha o aluno em seu processo de aprendizagem e auxilia o professor especialista nos momentos presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p. 15-17).

Esse foi o modelo adotado para a realização do curso, pois os alunos são professores da educação básica e recebem essa formação em serviço. Para Almeida (2003), a EaD

[...] tomou um novo impulso com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão associados aos materiais impresso enviados pelo correio, o que favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender a grande massa de alunos. (ALMEIDA, 2003, p.1).

Esse novo impulso do qual a autora se refere não deixa de ser um diferencial notado em uma formação mediada por recursos tecnológicos, mas, além desses recursos, o que faz toda a diferença é o fator humano. Afinal de que servirá um computador se não houver quem o manuseie? Qual a finalidade de *e-mails*, fóruns ou *chats* sem a existência de pelo menos duas ou mais pessoas para dialogar e interagir?

Sendo assim, para ensinar à distância, além das TIC e seus recursos, é essencial a atuação assídua e dinâmica dos professores, que na EaD fica mais visível sua articulação nas situações de aprendizagem nas relações aluno/plataforma tecnológica, aluno/aluno, aluno/conteúdo e aluno/tutor ou professor.

Em instituições que já trabalham com a EaD há algum tempo, isso pôde ser avaliado e registrado por Menezes (2003, p. 47, grifo nosso):

A tutoria constitui uma componente de fundamental importância no desenvolvimento do programa **e uma das principais causas da baixa evasão** que vem sendo constatada junto aos polos e cuja média está em torno de 3,2%.

Esses dados são do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto/MG, que aprovou em 2000 o projeto de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica nos Anos Iniciais, na modalidade à distância, relatados pelo Coordenador do Polo de Nova Era, que complementa a importância do papel do tutor.

A tutoria é compreendida, isto sim, como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (res) significação da educação à distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento

da noção tempo/espaço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial. (MENEZES, 2003, p. 53).

Situação semelhante foi avaliada pelo CEDERJ nos cursos oferecidos pela instituição, como se observa no relato feito pela Coordenadora de EAD:

O tutor tem a função primordial de estimular, motivar e orientar o estudante a acreditar em sua capacidade de organizar sua atividade acadêmica e de auto-aprendizagem (...).

Assim, a tutoria nos parece ser um recurso fundamental para a adesão dos estudantes à nova modalidade de aprendizagem, o que contribui para diminuir a evasão. (MASUDA, 2003, p. 56).

Esses registros mostram que o papel do tutor para estreitar as relações entre os componentes da EaD é inegável e muito importante para a aprendizagem. Mas, também, que um curso EaD demanda uma grande estrutura para que o ensino aprendizagem não fique refém das TIC.

Em uma educação mediatizada pelas tecnologias como a EaD, a postura do tutor diante das TIC é fundamental. No artigo publicado pelo D. Keegan em Londres em Routledge (1993, p. 23-38) é apresentada a Teoria da Distância Transacional “um conceito que descreve o universo das relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou tempo”. Segundo Keegan (1993), essa distância cria um grupo de variáveis nos aspectos psicológico e comunicacional em níveis de aprendizagem e ensino e que, dependendo das estratégias e técnicas utilizadas essa zona transacional pode diminuir significativamente.

À medida que a interatividade e o diálogo ocorrem pelos meios de comunicação, estreitam-se as relações entre os sujeitos educacionais e reduz-se a distância transacional (KEEGAN, 1993). Portanto, a humanização do processo ensino-aprendizagem na educação à distância é fundamental para o êxito dos sujeitos, essencial para uma educação dialógica e autônoma, cooperativa e solidária.

Nas práticas formativas do Programa Mídias na Educação, as estratégias de experiencição e experimentação contribuem para o constructo do percurso de formação de professores porque as atividades requeridas no curso preconizam essa ponte.

Em todos os casos, o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito as suas aprendizagens. (MERIEU, 2006, p. 36).

Observamos que o exercício da docência propicia essa mediação e a concretização das atividades prescritas que corroboram com os saberes docentes, imprescindíveis ao trabalho do professor que não é um trabalho mecânico, mas intelectual (GHEDIN, 2005).

Nessa mudança de paradigma, o professor precisa atender aos alunos em suas especificidades, precisa redimensionar o seu papel, buscando abandonar as “fôrmas”, os rótulos e orientar cada aprendiz conforme sua necessidade, para privilegiar a sua autonomia intelectual, que significa “conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma” (BELLONI, 2001, p. 26).

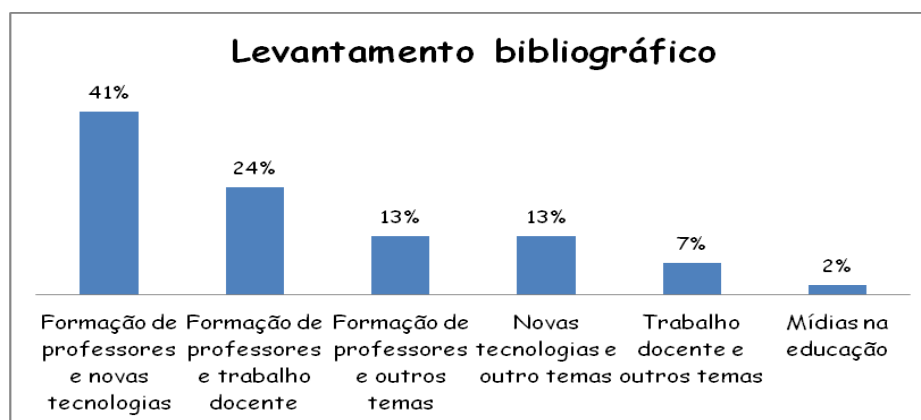
Essas metodologias de ensino trazem para o arcabouço do trabalho pedagógico o planejamento, vital para orientar, dimensionar e redimensionar os *modus faciend* e *modus operandi* dessa estrutura em relação aos objetivos de aprendizagem, em relação ao conhecimento e às suas relações com os outros e consigo mesmo.

Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática, precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliar se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas. (CHRISTOV, 2006, p. 67).

Em relação às práticas formativas realizadas pelo Programa Mídias na Educação, fazemos uma análise quanto ao uso das mídias na sala de aula com linguagem diversificada e tecnologias que enriqueçam a aprendizagem de modo integrador, articulado, criterioso, crítico e, principalmente, autoral. Uma educação compartilhada, baseada numa construção cooperativa e colaborativa, dotada de tecnologias “novas e velhas”, mas, primordialmente, significativa.

2.4. Estado da arte sobre o tema “Formação de professores e novas tecnologias”

No estado da arte relacionado ao tema formação docente e novas tecnologias buscamos, por meio de um levantamento bibliográfico, trabalhos com esse foco e encontramos pelo menos cento e trinta e seis, dentre teses e dissertações em acervos digitalizados, por meio da base de dados da CAPES. Houve destaque para as Universidades brasileiras de Campinas (Unicamp), São Paulo (USP) e Alagoas (UFAL), além da Universidade do Minho/Portugal; tal recorte se justifica pelo acesso ao repositório digital dessas instituições, mas também porque contemplaram as três categorias macro do referido tema, quais sejam: formação de professores, mídias na educação e trabalho docente. A catalogação dos temas e sua distribuição estão ilustradas no gráfico 01 na página seguinte.

Gráfico 01 – Temas da pesquisa

Fonte: Base de dados da CAPES, 2012.

Conforme demonstrado acima, o tema formação de professores e novas tecnologias foi o de maior número. No entanto, não seria possível a nós aprofundar esse estudo nesta dissertação, pois precisaríamos de um tempo maior. Assim, realizamos um novo filtro nessa temática com pesquisas voltadas para o objeto em questão, a saber, o Programa Mídias na Educação.

Desse modo, um novo levantamento, a partir do que encontramos no tema “Formação de professores”, revelou pesquisas anteriores com o mesmo objeto que contribuiu para o estado da arte desta investigação, resultando em quatro dissertações de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, realizadas no período de 2008 a 2011. Analisamos os seus resumos e os mesmos demonstram como nosso objeto foi abordado.

Nessa perspectiva, nos detemos à descrição destas pesquisas, enumeradas e identificadas com base em seus resumos, apontando objetivo, metodologia e forma de abordagem do objeto e, em seguida, fazemos algumas observações pertinentes que contribuem para o estado da arte em questão.

- i. Práticas docentes na educação *online*: a tutoria no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação – Carmem Lúcia de Araújo Paiva Oliveira, PPGE/UFAL, 2009.

O objetivo da pesquisa foi “verificar qual a contribuição dos tutores na promoção da interatividade e da construção de vínculos afetivos [...]”, analisando os fóruns da 1ª oferta do ciclo básico em Maceió/AL no período de setembro de 2006 a julho de 2007, utilizando como metodologia a abordagem qualitativa e o estudo de caso.

Nessa pesquisa, o objeto foi estudado tendo como tema central a tutoria, suas práticas e suas relações de interatividade e afetividade em um ambiente virtual de aprendizagem para uma aprendizagem colaborativa.

Nela, a atuação do tutor foi apontada como elemento relevante no processo ensino-aprendizagem. Ademais, o programa Mídias é uma formação que ocorre na modalidade a distância e, portanto serve-se de um ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, tal abordagem apesar de não abarcar a problemática pode oferecer uma interface com as questões decorrentes que pontuamos anteriormente a respeito dos saberes que são adquiridos pelos professores a partir dessa formação em mídias.

- ii. Um olhar reflexivo sobre o olhar prático: a visão dos cursistas do Curso Mídias na Educação para a Formação de Professores – Cleide Maria dos Santos Munoz, PPGE/UFAL, 2011.

Esse estudo traz como objetivo “analisar a qualidade do aproveitamento dos professores em um curso de formação [...]”, a partir da análise de conteúdo e análise do discurso de alunos do curso Mídias na Educação no contexto do século XXI apontado no Relatório para a Unesco sobre educação.

A autora preocupa-se em compreender porque a sociedade considera a educação “atrasada e/ou falha” embora existam os cursos de formação de professores. Em contrapartida, o inverso também torna-se

necessário no mesmo contexto. Se por um lado a sociedade olha a educação de forma retrógrada por outro lado qual o olhar do professor em relação à sociedade? Esse é o grande “nó” que Munoz (2011) se propõe a desatar.

Nesse ponto, o estudo de Munoz (2011) pode contribuir a seguinte questão: Quais os impactos/mudanças são percebidos pelos professores no seu trabalho a partir dessa formação? Nos objetivos específicos buscamos conhecer a percepção dos docentes sobre as prováveis mudanças/impactos, produzidos no seu trabalho.

- iii. Integração de mídias no piloto do Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação – Paulo Marinho Gomes, PPGE/UFAL, 2008.

Nesta, o autor realiza um estudo de caso e objetiva “investigar a integração de mídias” no curso Mídias na Educação em sua versão piloto. Aborda a integração de mídias na formação de professores e na prática docente, analisando as políticas públicas no formato EaD.

Nesse aspecto, o trabalho de Gomes (2008) vem corroborar com a percepção dos professores sobre as mudanças produzidas no trabalho docente, partindo da formação voltada para a inclusão das mídias na prática docente.

- iv. Letramento digital nas interações *online*: análise dos fóruns de discussão do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação – Rosana Sarita de Araújo, PPGE/UFAL, 2009.

“Descrever as características dos fóruns de discussão e as habilidades para interagir nestes qualitativamente” é o objetivo da pesquisa. Metodologicamente trata da etnografia virtual, analisando os níveis de letramento digital dos cursistas do curso Mídias na Educação.

Não foca de modo específico nas questões que levantamos inicialmente, mas traz uma interface interessante para este estudo, pois o letramento digital é um dos aspectos que perpassa a formação desse professor no curso para interagir em um ambiente virtual de aprendizagem.

O levantamento realizado mostra novas dimensões do objeto que nos auxiliaram a olhá-lo a partir de outras faces com relevantes contribuições, mas que não substitui o problema que propusemos, pelo contrário, reforça a sua importância, isto é, analisar como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica; o que nos leva a considerar os saberes dos professores e a construção de competências e habilidades que o currículo prescrito venha a possibilitar, de acordo com o que se encontra no Projeto Pedagógico do Curso.

Para tanto, é necessário descrever o panorama geral no qual a pesquisa foi realizada, o que passamos a fazer no item seguinte.

2.5. O lugar de onde e do qual se fala

Para contextualizar o objeto, priorizamos a localização espaço-temporal, de modo que a visão sobre ele e a partir dele possibilite a visão do específico para o geral e do geral para o específico, ou seja, o movimento dialético da/sobre a realidade observável e o *devenir* do fenômeno observado: a necessidade de um recorte histórico, o contexto do estudo.

Assim, o lugar de onde e do qual se fala refere-se ao polo Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, uma federação de apenas 30 anos de instalação, datada do dia 04 de janeiro de 1982, e criada pela Lei Complementar Nº 41 de 22 de dezembro de 1981. Localizado na Região Norte do Brasil, Rondônia encontra-se na zona do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC, 2007), que visa o desenvolvimento infraestrutural do país em três frentes. No caso de Rondônia, a concentração das obras ocorre com as construções de dois complexos hidrelétricos: as usinas Santo Antônio e Jirau, no rio Madeira, Porto Velho, e tem trazido à comunidade

local diversas mudanças, dentre estas, os movimentos migratórios, o êxodo e desalojamento de comunidades ribeirinhas para assentamentos e para a cidade, as demandas de mão de obra especializada, o inchaço populacional centrado na capital e distritos adjacentes a essas obras.

Em relação ao ano de 2004, nota-se os movimentos migratórios; houve um fluxo crescente no ano de 2009, quando o processo de construção das hidrelétricas iniciou sua primeira fase (ver tabela 01, a seguir).

Tabela 01 - Índices migratórios entre 2000 e 2009 no Estado de Rondônia

<i>Índice de Eficácia Migratória 2000</i>	0.0679
<i>Índice de Eficácia Migratória 2004</i>	-0.0594
<i>Índice de Eficácia Migratória 2009</i>	0.0307

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004 e 2009; Censo Demográfico 2000¹.

É fato que esse não é o primeiro surto migratório vivido na região, pois nas primeiras décadas do século XX o ciclo da borracha atraiu brasileiros das outras regiões do país, principalmente nordestinos e estrangeiros que se envolveram na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, cujo objetivo era proporcionar o curso produtivo da borracha. Também por volta de 1980 a 1985 a extração de ouro e cassiterita provocou novo *boom* trazendo mais moradores para a região.

A necessidade de se expressar esses dados deve-se ao fato de comunicar que, à época, o Estado recebeu muitos habitantes sem estar previamente preparado para isso; e esse povoamento repentino, em uma escala significativa, contribuiu para certos desarranjos, como por exemplo, o fato do Estado e, conseqüentemente, sua capital, não apresentar condições suficientes para acomodar os novos imigrantes, consecutindo tal relação na dimensão educacional, que é a que interessa para o estudo.

¹ Nota: O Índice de Eficácia Migratória varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior a capacidade de absorção de população. Ao contrário, quando o indicador for próximo de menos 1, significa maior evasão populacional. Valores próximos a zero indicam a ocorrência de rotatividade migratória.

Nesse sentido, a Tabela 02 ilustra as informações em consonância com a Tabela anterior, que aborda sobre os dados escolares referentes à matrícula, docentes e escolas neste período.

Tabela 02 – Dados do ensino público em Porto Velho (2005-2009)

<i>Ano</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Docentes</i>	<i>Escolas Públicas Estaduais</i>	<i>Escolas Públicas Municipais</i>
2005	87.491	3.586	115	196
2007	85.683	3.240	114	201
2009	88.717	3.586	284	173

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2011.

Observamos na tabela acima um decréscimo na matrícula de alunos de 2005 para 2007; por outro lado, destacamos que em 2009 a matrícula superou os períodos anteriores e houve o aumento da mesma, não aumento de docentes, mas o número de escolas estaduais mais que dobrou.

A matrícula apresentada desconsiderou a rede privada e diz respeito somente ao quantitativo de alunos da rede pública de ensino, estadual e municipal, uma vez que o estudo relaciona-se a esta esfera – rede pública de ensino. No que se referem aos indicadores das escolas públicas, eles englobam os segmentos de ensino fundamental, médio e pré-escolar. Assim, em 2011, seguindo o crescimento ocorrido em 2009, a matrícula foi para 106.848 alunos matriculados na rede pública, conforme Censo 2011, significando um aumento considerável de 20,43% em referência ao período anterior, conforme Tabela 02.

Tais índices corroboram com aspectos alçados no Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual consiste num conjunto de ações combinadas com o objetivo de avaliar e implementar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em quatro dimensões apresentadas pelo MEC em 2007: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e

Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para efeito de sua exequibilidade, Estados e municípios deveriam realizar um diagnóstico com o detalhamento da situação educacional e, a partir dele, concentrar ações que, em sinergia, iriam gerar a demanda do PAR local (quadro 01).

Quadro 01 - Recorte do PAR com foco nos recursos tecnológicos: Apresenta Síntese do indicador do PAR no município de Porto Velho/RO.

Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos		
Área de atuação: <i>Integração e expansão do uso de tecnologia da informação e comunicação na educação pública.</i>		
Indicador	Pontuação	Critério
1	2	Quando parte das escolas da rede possui apenas um computador ligado à rede mundial de computadores, cada; sua utilização fica restrita à direção e à secretaria da escola.
2	2	Quando existem laboratórios de ciências, informática e/ou artes, mas estão desativados por falta de equipamentos necessários.
2	2	Quando parte das escolas possui apenas TV e vídeo, em sala não específica e os materiais didáticos disponíveis não são atualizados.

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>, acesso em 14/06/2012.

No Quadro 01, na página anterior, o indicador 1 refere-se à infraestrutura física existente e o indicador 2 refere-se às condições de mobiliário e equipamentos das Secretarias de Educação. Quanto à pontuação, em consonância com o Instrumento Diagnóstico PAR 2011 – 2014, ela pode variar entre 1 e 4, sendo que: 1 representa uma situação crítica que necessita de intervenção imediata; 2 aponta para uma situação com mais aspectos negativos que positivos de situação insuficiente; 3 indica uma situação com mais aspectos favoráveis que negativos, significando uma bom andamento da situação; 4 reflete uma situação positiva.

Nesse sentido, nota-se que na dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, a área de atuação Integração e expansão do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação na educação pública apresenta-se em situação insuficiente quanto às condições físicas e mobiliário, com

pontuação 2, que corresponde mais a aspectos negativos do que positivos. Isso significa que as ações e subações dessa dimensão deverão ser direcionadas para esse foco com o objetivo de suprir as carências apresentadas nos indicadores da área de atuação.

A partir do Quadro 01 podemos afirmar que os dirigentes terão que concentrar esforços na dimensão 4 a fim de que a integração e expansão do uso destas tecnologias na educação pública melhore e aumente sua pontuação de 2 para, pelo menos, 3, significando mais aspectos positivos do que negativos.

Para isso, o Ministério da Educação/MEC e o município de Porto Velho/RO, representado pela Prefeitura do Município de Porto Velho, assinaram o Termo de Cooperação Técnica Nº 24756/2010 tendo a contrapartida do MEC na dimensão 4 (Infraestrutura) em: disponibilizar recursos para 20 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo – PDDE; implantar em 40 unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional; implantar em 10 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; disponibilizar 1 kit(s) de material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional; implantar em 7 unidades escolares programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac.

Os indicadores do PAR que apontam para a necessidade de ações no quesito infraestrutura fomentam outra demanda, por conseguinte, embutida nesse aspecto, que é justamente os cursos de formação continuada para professores. Nesse sentido, políticas públicas por meio de programas voltados para a inclusão e uso de novas tecnologias implementam esse papel, como por exemplo: Programa de Informática para Professores (Proinfo), TV Escola, Rádio Escola, Salto para o Futuro, Programa um Computador por Aluno (ProUCA), Mídias na Educação e Proinfo Integrado. Em Rondônia tais políticas são coordenadas pelas

Secretarias de Educação SEDUC/RO e SEMED/PVH por meio dos NTEs e NTMs, respectivamente.

A forma como delineamos a pesquisa, considerando o lugar de onde e do qual se fala, contextualizado aos dados do PAR e do Censo Escolar no triênio 2009, 2010 e 2011, assim como os apontamentos que encontramos sobre o tema formação de professores e novas tecnologias, estão concatenados na Seção seguinte sobre o percurso metodológico da pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A prática investigativa da pesquisa em educação é o movimento de grande complexidade, porque para a pesquisa não é suficiente

[...] a preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis (BUJES, 2002, p. 21).

Assim, a complexidade da prática investigativa não reside na preocupação, na insatisfação ou inquietação que parteja a pesquisa. Estas funcionam como geradoras de uma trajetória em direção a inquietações que se revelam no que se constituem como problema de pesquisa.

Consideramos nesse percurso metodológico a abordagem qualitativa como a mais adequada para dar conta do problema: *Como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica?* A abordagem qualitativa possibilita o movimento dialético em diferentes perspectivas. Gomes (2007, p. 79) faz algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa nesse sentido:

A primeira delas diz respeito ao fato de a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva qualitativa não terem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.

Amparamo-nos nessa abordagem especialmente porque se trata de uma pesquisa em educação que, como tal, é “prática social humana, é histórica e por isso transforma-se, é polissêmica” (GHEDIN, 2008, p. 40-41). E, por ser humana, histórica e polissêmica, utilizamos a triangulação como uma estratégia metodológica, na intenção de validar os achados do estudo.

Desse modo, precisamos fazer algumas considerações sobre o objeto, partindo de estudos e pesquisas publicados sobre o tema “Formação de professores e novas tecnologias”.

Nos estudos existentes sobre formação de professores e novas tecnologias, elencamos os trabalhos de Almeida (2000); Barreto (2002); Brasileiro (2000; 2002); Baccega (2003); Orofino (2005); Sancho (2006) e Feldmann (2005). Estes apresentaram diferentes perspectivas de análise que nos auxiliaram na delimitação do objeto.

Almeida (2000), em sua tese de doutoramento sobre “O Computador na Escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria, refletir a prática”, expressa que o propósito de sua pesquisa foi “compreender a formação de professores para a inserção do computador na prática pedagógica e suas respectivas consequências, buscando indícios de possíveis transformações na prática docente e suas influências na escola.” Tomando por base o Programa de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação, a pesquisadora se debruçou no sentido de buscar essa inserção do computador na prática pedagógica, lançando mão do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, mostrando por meio desse método que os professores tornam-se mais reflexivos e mais capazes de atuar usando o computador (ALMEIDA, op. cit.).

Barreto (2002) trata da formação de professores e tecnologias da informação e comunicação a partir das linguagens, analisando como ocorre a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação ao discurso pedagógico, concluindo que essa incorporação acaba por desmaterializar elementos que constituem processos educacionais. Para nós, é uma reflexão muito interessante e nos faz perceber que essas tecnologias, de algum modo, alteram o trabalho docente.

“Televisão e escola: uma mediação possível” é a obra de Baccega (2003), para desmistificar alguns estereótipos sobre a TV, especialmente, porque no Brasil ela alcançou uma dimensão cultural, isto é, gostamos muito de televisão, somos informados por ela, moda, uso, desuso, política, novela, tudo entra nas residências brasileiras por meio dela - a televisão. Assim, a

autora faz aproximações entre televisão e escola com relatos bem-sucedidos, fazendo-nos concluir que podemos nos apropriar desses meios para o ensino-aprendizagem.

O uso do vídeo em sala de aula como metodologia participativa é o tema central da pesquisa de Orofino (2005). O estudo desta autora conjuga na pesquisa-ação o uso do vídeo integrado ao projeto pedagógico da escola e mostra possibilidades para professores e estudantes.

O cenário europeu sobre a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, com enfoque em computadores, redes e sistemas virtuais de ensino é tratado por Sancho (2006, p.9) tendo como um dos objetivos “explorar possíveis cenários da escola do amanhã, assim como suas consequências para os professores, [...] e a formação dos docentes”. Esse trabalho nos serviu de parâmetro no questionamento sobre as possíveis mudanças no âmbito pedagógico, trazendo experiências exitosas, mas mostrando também que parte das pesquisas sobre o impacto das tecnologias da informação e da comunicação era de caráter quantitativo e foram usadas por alguns governos para poder balizar o investimento nessa área. Isso nos chama a atenção, pois sabemos que os recursos financeiros destinados para compra e manutenção de computadores, internet, televisores, DVDs, equipamentos de rádio, *tablets* e cursos de formação têm sido grande, reforçando a importância da pesquisa.

Feldmann (2005) na obra “Educação e mídias interativas: formando professores”, faz a análise de um programa que se utilizou dos sistemas de videoconferência, teleconferência e outras tecnologias de comunicação para formar professores para atuarem nas séries iniciais. O estudo que traz seis artigos sobre o mencionado programa mostra as diferentes faces de abordagem desse curso, apontando para as muitas possibilidades de emprego das tecnologias da informação e da comunicação, em especial os meios interativos síncronos, ou seja, os meios de comunicação em tempo real, para uma formação de professores possível e de qualidade.

Brasileiro (2002), em tese de doutoramento apresenta o estudo sobre a formação profissional de professores na Amazônia brasileira e traz

de modo peculiar uma pesquisa de grande relevância regional, a partir das mudanças estruturais ocorridas na educação com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Debruçando-se sobre uma meticulosa investigação, a autora defende um projeto de formação docente com base nos itinerários formativos, adotando as modalidades de formação apoiadas pelas TIC, com vistas a “criar uma dinâmica emancipadora para melhorar a prática educativa de professores” (BRASILEIRO, 2002, p. 402).

Os estudos e pesquisas que relatamos anteriormente nos mostram olhares complementares acerca do tema formação de professores e novas tecnologias, mas também indica as rupturas em torno das diferentes perspectivas de análise. Porque, se por um lado é possível a utilização de computador, da TV, do vídeo e de mídias interativas para formar professores, por outro lado convenciamos que essas novas tecnologias trouxeram algumas mudanças para a escola, uma delas, de acordo com Barreto (2002), foi a desmaterialização ou o esvaziamento de certos processos educacionais.

Podemos afirmar que a presença de computadores, televisores, antenas e outras mídias indicam uma espécie ou tipo de desmaterialização ou esvaziamento desses processos. Em um primeiro momento porque representou para a escola uma ruptura, tirando o foco dos processos educacionais que demandam leitura, pesquisa, didática, planejamento, etc., e criando uma expectativa sobre as novas tecnologias como se fosse possível a elas desvelar o processo ensino-aprendizagem. Se antes só havia o quadro negro, o giz, às vezes o livro didático e a figura do professor como destaque, hoje a figura do professor concorre com a presença das mídias na escola. E, em segundo plano, decorrente dessa ruptura é a demarcação de uma nova perspectiva para a formação de professores na pesquisa em educação que até a década de 1990 se concentrou na relação professor-aluno, na evasão e no fracasso escolar (GATTI, 2010), e só depois diversificaram as pesquisas em outros temas, no qual encaixamos a investigação, tratando das mídias na formação docente e que para nós

representa um avanço na pesquisa educacional sobre a formação de professores no Brasil.

Desse modo, retomamos o problema de pesquisa e seus objetivos, a fim de auxiliar no entendimento do objeto, buscando apresentar a delimitação do estudo, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, bem como sua análise, que compõem o delineamento do trabalho investigativo.

3.1. O Problema

A trajetória profissional desta pesquisadora, os anos de observação acerca da formação de professores voltada para a inclusão e uso das novas tecnologias no repertório didático-pedagógico docente e a literatura sobre a formação de professores e novas tecnologias contribuíram para a formulação do problema: Como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica?

Assim, para compreender o propósito deste estudo, uma vez tendo relacionado estudos anteriores, consideramos necessário conhecer com quais finalidades nos propusemos investigar; sabido o problema, passamos agora aos objetivos.

3.1.2. Objetivos do Estudo

- Geral

- Analisar como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de autoria em/com mídias na educação básica.

- Específicos

- Identificar quais saberes são adquiridos pelos professores a partir desse Programa;

- Verificar a percepção desses professores acerca das mudanças produzidas no trabalho docente a partir dessa formação em mídias.

3.1.3. Delimitação do Estudo

Este estudo analisa como o Programa Mídias na Educação forma professores para a autoria em mídias na educação básica. Por ser um Programa em nível nacional é necessário, portanto, seu detalhamento dentro do contexto investigativo.

3.1.3.1 O contexto investigado

Neste subitem tratamos da contextualização investigativa do estudo, apresentando a caracterização do Programa Mídias na Educação, sua estrutura e organização, bem como seus aspectos metodológicos.

3.1.3.1.1 Caracterização do Programa Mídias na Educação

O Programa Mídias na Educação é uma política pública que foi instituída em 2005, no governo do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC em parcerias com a Fundação Universidade Federal de Rondônia e Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios. Naquele ano em Rondônia o Programa foi aplicado em sua versão piloto para 25 professores da rede pública de ensino das esferas federal, estadual e municipal. O critério de seleção desses professores foi ter atuado como tutor do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje ou atuar em Núcleo de Tecnologia e TV Escola. Nessa versão piloto o curso apresentava dois módulos, um de Introdução as Mídias Integradas na Educação e o segundo de Formação de Tutores e teve a duração de um mês.

Concluída essa fase, a coordenação do Programa, na Fundação Universidade Federal de Rondônia, responsável pelo Programa passou aos

preparativos para a realização do curso com as instituições parceiras para realizar a 1ª oferta do curso que ocorreu em 2006, vindo após esta a 2ª oferta em 2008 e a 3ª oferta em 2009.

De acordo com o projeto do curso, a matrícula inicial no ciclo básico em todo o Estado foi de 559 professores da educação básica e 329 iniciaram o ciclo intermediário, não tivemos acesso ao quantitativo inicial do ciclo avançado, os dados que apresentamos aqui foram extraídos do Projeto do Curso. Assim, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, aprovado pela Resolução nº 142/2006/Consea, trata-se de:

[...] um programa modular e a distância dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas garantindo aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p. 7).

Nesta definição notamos que o curso tem várias dimensões, dentre elas: das linguagens, das mídias, das estratégias didáticas, das tecnologias, do processo de ensino-aprendizagem e a dimensão da autoria. Esta última corresponde ao recorte que fizemos, pois a Proposta do Curso aponta para a *garantia de condições de produção em diferentes linguagens das quatro mídias* e afirma que visa,

[...] formar professores da rede pública, através da modalidade a distância e de uma estrutura diferenciada, para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, enfocando as mídias TV e Vídeo, Rádio, Material Impresso e Informática, de modo integrado ao projeto pedagógico da escola. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p. 7).

Seu objetivo é formar “profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos cursistas nas diferentes mídias” (FUNDAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p. 12 e 13). Essa premissa de autoria expressa no Projeto Pedagógico do Curso tem por base:

A concepção pedagógica que sustenta o Programa Mídias na Educação, de caráter interacionista, **pressupõe a autoria como característica essencial a uma aprendizagem autônoma e significativa**. Pressupõe ainda que uma aprendizagem efetiva exige, por parte do professor, um esforço no sentido de diversificar as formas de disponibilizar a informação, bem como de apresentação da produção dos estudantes. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p.13 e 14), (grifo nosso).

Entendemos a partir disso, que o curso compromete-se a formar professores para a autoria nas linguagens das mídias TV e vídeo, Rádio, Informática e Internet e Material Impresso, com base na concepção interacionista. Partindo desse entendimento, é que delimitamos a pesquisa, na análise de como o Programa Mídias na Educação forma professores para a autoria em mídias na educação básica. Desse recorte, elencamos na formação de professores duas categorias que consideramos imprescindíveis para a profissão, a saber: i) saberes e ii) trabalho docente, imbrincadas na própria formação docente, porque é impossível formar sem pressupor ou construir saberes e estes, depois de estabelecidos, revelam-se no próprio trabalho desse profissional.

Neste sentido, para tratar estas categorias, acolhemos os estudos de Freire (1987 e 1996), Pimenta (2000 e 2005) e Tardif (2005) como referências basilares, dialogando com outros autores que trabalharam a temática dos saberes e trabalho docente em suas pesquisas, para a análise e discussão dos dados na Seção III desta dissertação.

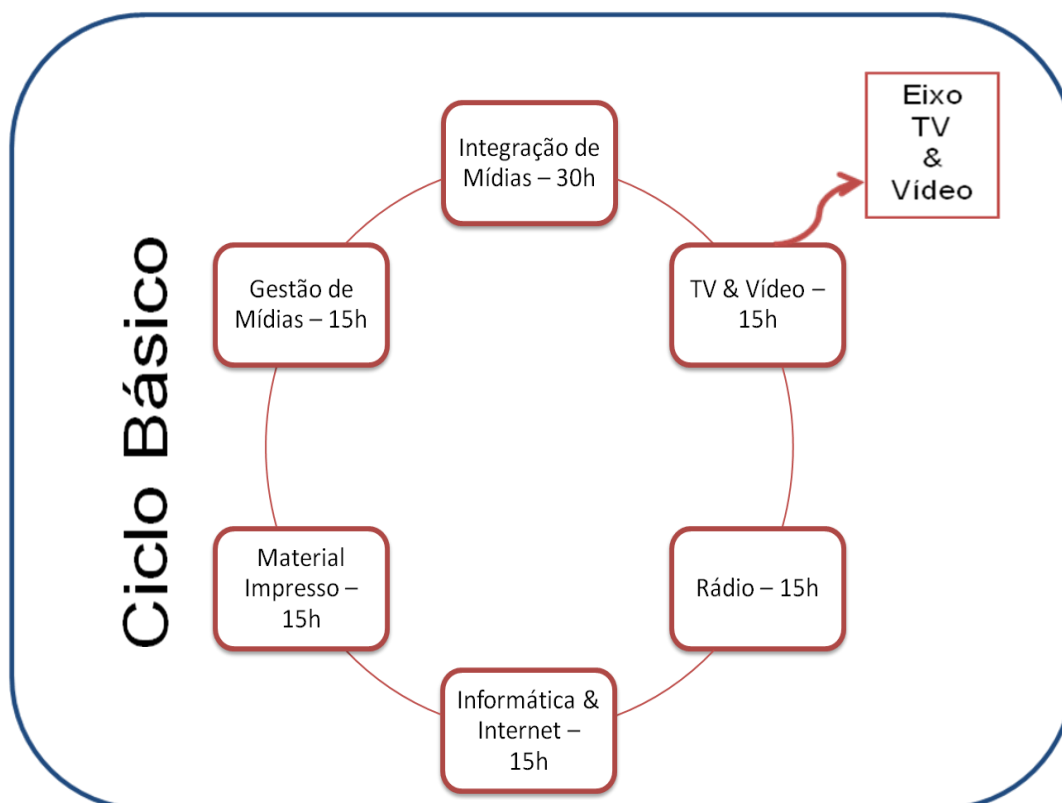
Para entendermos como o curso foi estruturado no polo, realizamos sua descrição no tópico seguinte.

3.1.3.1.2 Estrutura e Organização do Curso

O curso foi organizado em ciclos, de acordo com a Proposta Pedagógica, a certificação se daria em três níveis: Extensão (120h), Aperfeiçoamento (180h) e Especialização (420h). Inicialmente, foram concedidas 50 vagas para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, na 1ª oferta, devido à possibilidade de certificação nos três níveis citados na primeira versão. Para as ofertas posteriores, a certificação se daria somente em nível de Especialização *Lato Sensu*, mas a estrutura de organização ainda estaria assentada em ciclos: Básico, Intermediário e Avançado, estruturados em módulos e eixos temáticos.

Para melhor visualizarmos essa estrutura, elaboramos uma representação ilustrativa a partir da Proposta Pedagógica do Curso, observe o organograma 02, a seguir:

Organograma 02 – Estrutura Organizacional do Curso Mídias na Educação.

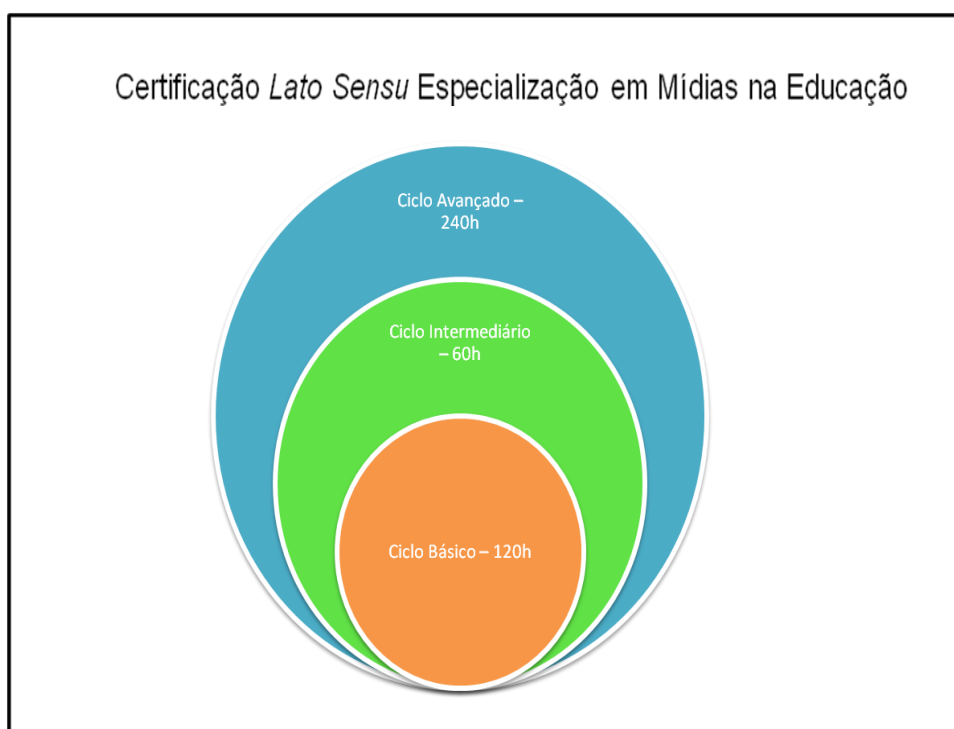


Fonte: Organograma elaborado com base na Proposta do Curso/UNIR/2010.

Nessa visão panorâmica da estrutura organizacional do curso, temos: um Eixo Temático, TV & Vídeo, indicado pela seta; os módulos do ciclo que aparecem nos retângulos e o ciclo, representado pelo círculo maior que liga os módulos entre si.

Além dos módulos apresentados no Organograma 01, o curso tem um módulo presencial com 15h para o fechamento da carga horária de 120h do referido ciclo. A partir da 2ª oferta os ciclos são subsequentes e um anterior torna-se pré-requisito ao outro, pois as certificações em níveis (Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização) não são mais existentes. Buscamos ilustrar no organograma 03, a seguir.

Organograma 03 – Estrutura Organizacional do Curso Mídias na Educação, com certificação *Lato Sensu*.



Fonte: Organograma elaborado com base no Projeto Pedagógico do Curso/UNIR/2006.

No Organograma 02, o curso encontra-se estruturado em Ciclos sequenciais e cargas horárias complementares, pois a certificação em nível de Especialização corresponde a 420h. A preocupação em demonstrar de

forma ilustrativa a organização do curso deve-se ao fato de se fazer perceber como o mesmo foi desenvolvido no Estado de Rondônia pela Universidade Federal de Rondônia em dois momentos distintos, o primeiro em três níveis de certificação e depois com apenas um nível de certificação em que o cursista conclui o curso como um Especialista em Mídias na Educação.

Por outro lado, a organização modular e curricular permanece inalterada, sendo os módulos a menor estrutura e o ciclo a maior, permeados pelo eixo temático que corresponde à quatro mídias de ênfase do curso: TV & Vídeo, Rádio, Informática e Internet e Material Impresso.

A opção por ciclos favorece o aprofundamento do estudo detalhado de cada mídia, por se tratar de um curso que tem como objetivo maior, formar professores altamente capacitados para lidar com as mídias, com os demais recursos tecnológicos e potencializar outros Programas já presentes na escola, como é o caso do Salto para o Futuro, da TV Escola, da Rádio Escola e do Proinfo.

Para tanto, a SEED/MEC optou em realizar essa formação por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o E-Proinfo (Imagem 02), uma plataforma virtual criada pelo próprio MEC para ofertar cursos na modalidade a distância em todo o Brasil.

Imagem 02 – Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Proinfo, plataforma utilizada para cursos a distância do Ministério da Educação.



Fonte: www.eproinfo.mec.gov.br, acesso em 05/07/2012.

Acima, a imagem da página inicial do ambiente virtual por meio do qual professores de todo o país recebem orientações para a realização das atividades. No item abaixo destacaremos como funciona o ambiente virtual de aprendizagem como uma ferramenta para a formação de professores em mídias.

3.1.3.1.3 Caracterização do Ambiente Virtual de Aprendizagem

É por meio desse ambiente virtual que a formação em Mídias na Educação é mediada e que os professores têm acesso ao conteúdo dos módulos, às atividades curriculares, à biblioteca do curso, aos e-mails de contato dos pares e às ferramentas de interatividade. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está alocado na plataforma E-Proinfo e apresenta as seguintes ferramentas:

- a. Ferramentas de Apoio: Agenda, Avisos, Referência, Temas.
- b. Ferramentas de Interação: Bate-Papo, Diário de Bordo, Webmail, Fórum.
- c. Ferramentas de Biblioteca: Material do aluno e Material do Professor.
- d. Ferramentas do Módulo: Atividade Módulo, Atividade Turma e Conteúdo Módulo.

Para entender como funcionam essas ferramentas, faremos uma descrição de cada uma delas. Desse modo, as Ferramentas de Apoio permitem a disposição das atividades e datas (Agenda); avisos importantes como postagem nos Fóruns, os prazos das tarefas (Avisos); referências complementares para o aprofundamento do estudo do módulo ou exercícios específicos (Referência); e, inserir temas correlatos, pertinentes a cada Módulo, que possa acrescentar ao cursista uma abertura nos conhecimentos

abordados (Temas) e um panorama do andamento do curso ao acessar a plataforma virtual para os seus estudos.

As Ferramentas de Interação são utilizadas para o diálogo virtual e podem ser: fórum, bate-papo, diário de bordo e *webmail*. Na interface Fórum há interações cognitivas, o compartilhamento de ideias, diálogos colaborativos, discussões e inferências participativas; na interface Bate-Papo se tira dúvidas, se dialoga informalmente e encontra-se para uma conversa amigável; na interface “Diário de Bordo” há o registro das reflexões pessoais sobre a caminhada da aprendizagem no curso; e na interface *Webmail* há a troca de correspondências que pode ir desde avisos a felicitações pela realização de uma atividade.

As Ferramentas de Biblioteca propiciam ao professor analisar, avaliar e comentar a atividade enviada permite ainda a alteração do perfil da atividade enviada pelo aluno ao ambiente, bem como a postagem de instrumentais e/ou outros materiais que orientem o cursista para a realização de determinada tarefa, para o cursista essa ferramenta admite consulta e execução final da atividade que consiste em remetê-la ao ambiente (Material aluno).

As Ferramentas do Módulo possibilitam o acesso *on-line* aos conteúdos na íntegra e *links* de referência que dinamizam a leitura e a compreensão do assunto e o acesso às atividades, sua descrição e onde realizá-las, seja Fórum, Diário de Bordo, Biblioteca, ou seja, Bate-Papo.

Os professores, por meio desse ambiente virtual, servem-se desse rol de ferramentas para viabilizar fluxos comunicativos e procedimentos operacionais requeridos para as atividades curriculares, pois o emprego de um ambiente virtual com ferramentas desse porte é capaz de promover a interatividade em um universo de professores em lugares e tempos diferentes e isto acaba por mudar a postura do que classicamente consideramos como sala de aula.

Um ambiente virtual que contenha ferramentas com funcionalidades desse nível para mais, são indispensáveis em um modelo em que as mídias precisam estar incorporadas no âmbito do cotidiano escolar, admitindo

ferramentas que permeiem novas formas de aprender e ensinar, as relações dos sujeitos educacionais no contexto das TIC, podendo, desse modo, promover mecanismos virtuais de comunicação, de interação e socialização de conhecimentos construídos colaborativamente.

Diante do contexto investigativo, apresentamos na subitem abaixo, os aspectos metodológicos.

3.2 Aspectos Metodológicos

Organizar procedimentos para captação de dados empíricos que torne tácita a relevância da pesquisa é o papel da metodologia, por isso a abordagem qualitativa possibilita uma compreensão crítica e um movimento dialético sobre o problema para desnudar a subjetividade, os significados e o conhecimento construído no processo investigativo.

Além disso, o pesquisador precisa lidar com a complexidade da prática investigativa, necessária para o seu desenvolvimento e se depara ainda com algumas dificuldades apontadas por Fazenda (1989), sendo: a escrita, os pressupostos teóricos, o ter ou não ter o problema e o encaminhamento da pesquisa.

O encaminhamento da pesquisa e o seu recorte metodológico se constituem em elementos de dificuldade, porque fazer pesquisa implica em fazer escolhas e isto significa desprezar algumas alternativas em detrimento de outras. Desprezar não no sentido de que esse ou aquele método seja inferior ou superior a outro, porém no sentido de que um método pode tornar a possibilidade de construção do caminho do conhecimento mais coerente, do que outro, para a pesquisa, ainda que os questionamentos, as dúvidas, as incertezas e os enfrentamentos, sejam uma constante nesse percurso. Por isso, fazer escolhas significa eleger as formas e maneiras como tratar informações, dados e analisar sentidos e significados que contribuam para o entendimento que buscamos quanto à formação docente e as novas tecnologias.

Nisto consiste a árdua tarefa do conhecimento: “destrinchar a complexidade do real no singular sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que nos aparece como particular” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 78).

Para tanto, falar de pesquisa em educação é fazê-la, a princípio, em caráter qualitativo (LÜDKE, 1986; FAZENDA, 2001; CHIZZOTTI, 2003). Desse modo, pode-se considerar os referenciais bibliográficos, questionários e fontes documentais, eleitos para esse estudo, em acordo com a técnica de análise de conteúdo, em que Silva (2005), referindo-se a Godoy (1995), com base em Bardin (1994), apresenta-a em três fases:

[...] pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos. (SILVA, 2005, p. 74)

Na pré-análise, no plano de trabalho da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico, o levantamento das fontes e os procedimentos para a aplicação dos instrumentos da pesquisa que auxiliaram na constituição consubstanciada da pesquisa. Na segunda fase, redimensionamos o instrumento da pesquisa, para convalidar os dados obtidos na primeira aplicação do instrumento, bem como, aplicamos um questionários para uma outra categoria de professores no curso, os professores especialistas e, na terceira fase, passamos para a discussão e análise dos resultados obtidos.

Para o delineamento da dimensão teórico-metodológica a análise de conteúdo foi de suma importância, primeiro porque possibilita “analisar conteúdos a partir da perspectiva qualitativa”; depois porque podemos, com o material de pesquisa, fazer uma análise representacional; e, terceiro, porque a análise de conteúdo na perspectiva qualitativa permite a

categorização (MINAYO, 2007, p. 83-87) que contribui para o trabalho do pesquisador na análise dos dados.

Na categorização, que “é uma tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise” (MINAYO, 2007, p. 88), elaboramos o primeiro instrumento com categorias que extraímos dos objetivos da pesquisa. Após a análise do material do primeiro instrumento observamos a necessidade de maior objetividade para dispor os dados. Nesse sentido, no segundo instrumento, organizamos as categorias, ora definidas, em blocos de maneira estruturada com indicadores e critérios a serem assinalados pelos sujeitos respondentes.

Para a obtenção dos dados da pesquisa utilizamos o questionário, um instrumento muito relevante como técnica investigativa, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 260). Por outro lado, estes, citando Gil (1999) apontaram vantagens e desvantagens dessa técnica para pesquisas de caráter empírico. Um dos itens citados nos chamou a atenção, quando afirmam que um questionário extenso pode, muito provavelmente, ter um grande número de não respondentes ou abstenções. No nosso caso, consideramos o segundo instrumento relativamente volumoso, mas ao contrário do que fora apontado pelos autores acima mencionados, a segunda amostra de respondentes foi significativamente alta em relação ao coeficiente populacional.

Esse instrumento mostrou ser bastante coerente aos objetivos que apontamos, pois no estudo apontamos como objetivos específicos identificar quais saberes são adquiridos pelos professores e verificar a percepção desses professores acerca das mudanças produzidas no trabalho docente a partir dessa formação em mídias.

Nesse viés, concluímos que a maior vantagem do questionário para a pesquisa em educação de cunho empírico, consiste na possibilidade de cooptar dados da realidade sem a interferência direta do pesquisador, mas também por nos permitir abordar vários pontos em um único instrumento, assim como combinar questões abertas e questões fechadas, permeando os campos da objetividade e da subjetividade, fornecendo material suficiente

para, na análise de conteúdo cotejarmos os dados em direção à análise e discussão dos achados.

Com isso, justificamos a escolha por este instrumento, pois o consideramos adequado aos objetivos que nos propusemos a alcançar, além de ampliar a construção desse percurso na direção de organizar a síntese das intencionalidades da pesquisa (GHEDIN, 2008). Isto posto que, na perspectiva qualitativa “o verbo principal [...] é compreender. [...] Toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende” (MINAYO, 2012, p. 24). É na dimensão da perspectiva qualitativa que realizamos a triangulação dos dados, pois na triangulação se dá o entrecruzamento e as concatenações que permitem a validação e o rigor que requer a pesquisa científica.

A partir da apresentação do desenho metodológico passamos aos procedimentos que realizamos para a obtenção dos dados.

3.2.1 Procedimentos de pesquisa

Para a obtenção dos dados da pesquisa adotamos a aplicação de dois questionários. O primeiro deles (Apêndice A, p. 196), elaborado com questões semiabertas e abertas, foi aplicado no início do período letivo do ciclo avançado, em abril de 2012. A finalidade de aplicação do questionário piloto era validar as categorias que elencamos no projeto de pesquisa: os saberes, o trabalho docente, as práticas formativas, a profissionalização, a práxis (relação entre a realização do curso e a realidade da sala de aula) e a importância das mídias no ensino

Da análise do material abstraído nesse primeiro questionário, em sua versão piloto, obtivemos resultados significativos em relação às categorias supramencionadas, que nos auxiliaram a construir o instrumento definitivo, juntamente com a retomada do referencial e dos objetivos da pesquisa.

O segundo questionário (Apêndice B, p. 197), contendo questões fechadas, do tipo escala, teve como referencia os indicadores e critérios

elaborados no primeiro instrumento, foi aplicado no final do período letivo do ciclo avançado, em setembro de 2012.

Este segundo questionário, com algumas adaptações a partir da consulta aos módulos de mídias do ciclo avançado do curso, disponíveis no *site* Domínio Público, foi aplicado também para os professores especialistas, que são os profissionais com formação para ministrar os módulos referentes às mídias.

Com base nos dados dos dois questionários, obtidos como produto da coleta de dados com os dois grupos de professores do curso, realizamos a análise e discussão dos dados triangulando-os na perspectiva de validá-los.

Para possibilitar a triangulação, apoiamo-nos em categorias de análise que relacionamos nos dois instrumentos. No primeiro instrumento, considerando o referencial teórico, o levantamento bibliográfico e os objetivos do estudo, apontamos como categorias de análise já mencionadas: os saberes, o trabalho docente, as práticas formativas, a profissionalização, a práxis (relação entre a realização do curso e a realidade da sala de aula) e a importância das mídias no ensino.

Assim, confirmamos as categorias de análise definidas *a priori* no primeiro instrumento, a saber: saberes, trabalho docente (relacionado no questionário às condições materiais – Bloco II e III), a importância das mídias no ensino e a práxis (relacionada no Bloco IV), e a profissionalização (relacionada no Bloco I, sobre os motivos para realizar o curso). Além destas, outras duas categorias compõem o Questionário Definitivo em decorrência da análise da Proposta Pedagógica do Curso e da análise dos módulos de mídias utilizados na formação, que são as competências gerais e as habilidades.

Essas duas últimas categorias foram tomadas considerando que uma das ênfases dada pelos sujeitos respondentes no primeiro instrumento, foi a relevância dos momentos presenciais para a formação de professores, mas, especialmente, porque nesses momentos o professor especialista da mídia em pauta ministra o conteúdo do módulo salientando pontos que às

vezes, os professores de componentes curriculares da educação básica não têm domínio. Nesse aspecto, os módulos abordam especificidades das mídias que precisam ser dialogados e destrinchados pelos professores especialistas.

Interessante notar que cada módulo de mídia traz objetivos considerando competências e habilidades necessárias para que esse professor adquira a autoria em mídias.

Nesse ponto, definimos essas duas categorias de análise como *Categorias Complementares* em atenção ao que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN) que estabelece que,

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras. (BRASIL, 2002, n.p.), (grifo nosso).

Foi nesse ponto que nos amparamos para constituir competências e habilidades como categorias de análise necessárias ao estudo, pois notamos que a competência deve ser considerada como concepção nuclear na formação de professores e não apenas ser concebida como fundamental, mas também buscar um conjunto de competências necessárias ao exercício profissional.

Ademais, amparamos essas categorias nos desdobramentos do objetivo geral, sendo: analisar como os professores da educação básica são formados para a autoria em mídias, o que em princípio, pressupõe, de acordo com as DCN para a formação de professores, um conjunto de competências. Isto posto, as competências e habilidades foram constituídas, com indicadores e critérios, com base nos objetivos dos módulos para

formação em mídias, e são tomadas do ponto de vista que Tardif (2005) chama de **saber-fazer**, então, no estudo do módulo, espera-se que ao final o professor saiba-fazer o que lhe foi proposto nos objetivos do módulo, e que no instrumento da pesquisa organizamos nas categorias competências gerais e habilidades nas mídias específicas.

É importante salientar que nos objetivos específicos da pesquisa, enquanto desdobramento da análise da formação de professores no Programa Mídias na Educação buscamos identificar quais saberes são adquiridos pelos professores e também verificar a percepção deles acerca das mudanças produzidas no trabalho docente a partir dessa formação em mídias.

O desdobramento que fazemos quanto aos saberes e ao trabalho docentes coaduna com o que fora enfatizado por Tardif (2005, p. 16-17) em que,

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Por essa razão, essas categorias foram confirmadas no segundo instrumento, de modo mais elaborado, a categoria saberes, trazendo indicadores e critérios e a categoria trabalho docente da mesma forma, porém, relacionada às condições materiais que esse professor da educação possui para formar-se e transpor essa formação para o seu *habitat* – a escola, a sala de aula da educação básica.

3.2.1.1 Os sujeitos pesquisados e o seu perfil

O Programa Mídias na Educação foi elaborado para formar professores para a utilização das mídias em sala de aula, mas também para proporcionar a autoria de conteúdo como forma de subsidiar o currículo.

Nos detivemos a pesquisar duas turmas da 3ª oferta do curso realizado pela Universidade Federal de Rondônia, no Polo Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Essas duas turmas iniciaram a formação em 2009, com o ciclo básico e finalizaram em 2012, concluindo o ciclo avançado.

A matrícula inicial do ciclo avançado na 3ª oferta foi de 51 matriculados, de acordo com as Planilhas das Turmas/SEDUC (2012), de onde também advém os dados para a caracterização dos sujeitos pesquisados.

Como vimos anteriormente, nas obras que referenciamos, as pesquisas estão voltadas para uma tecnologia específica, como por exemplo, o computador, Almeida (2000), a TV, Baccega (2003), o vídeo, Orofino (2005), e as mídias interativas de Feldmann (2005), quando não, a abordagem foi sobre tecnologias de forma generalizada, a exemplo de Barreto (2002) e Sancho (2006).

Em nenhuma das pesquisas supramencionadas, a abordagem se deu no âmbito específico das mídias TV e vídeo, Rádio, Informática e Internet e Material Impresso, com exceção das pesquisas elencadas no estado da arte sobre formação de professores e novas tecnologias (p. 42), em que as obras apresentam o mesmo objeto, mas o foco é diferente.

Nesse sentido, justificamos o recorte no tema “Formação de professores”, em que consideramos um avanço para a pesquisa educacional no campo das novas tecnologias, onde o Programa Mídias na Educação contempla as quatro mídias.

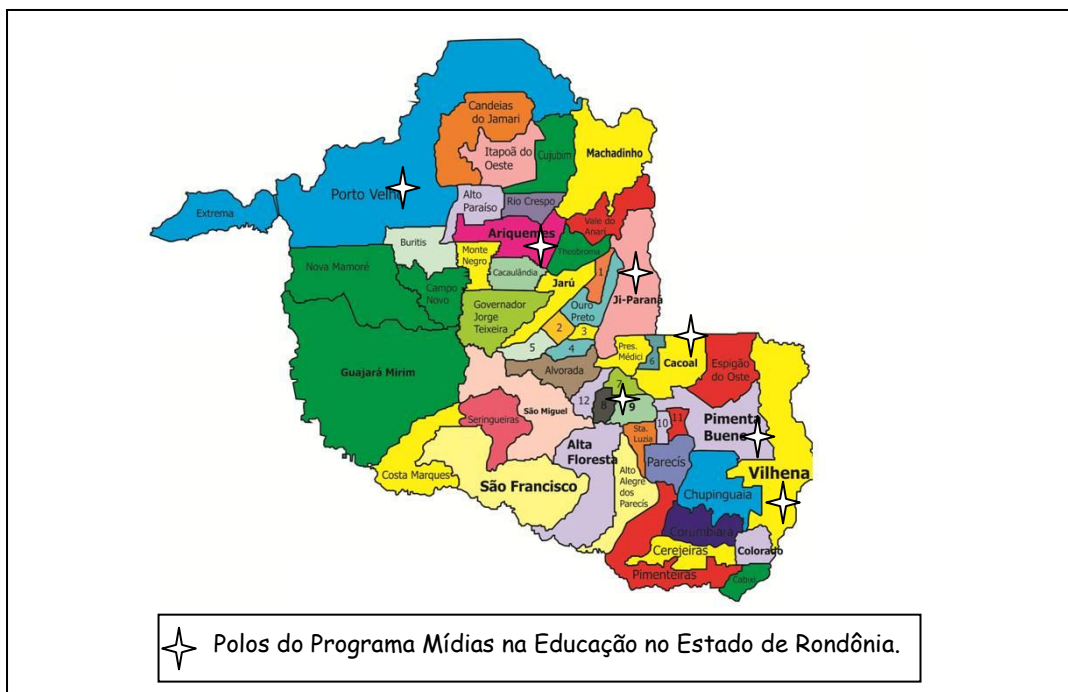
Da mesma forma, o ciclo, a oferta e o período estudados atendem ao objetivo do estudo, pois os professores nesse espaço-tempo já

realizaram dois ciclos do curso e puderam vivenciar experiências que lhes deram condições para responder ao instrumento da pesquisa.

Desse modo, o recorte populacional se dá com os professores da educação básica da rede pública, matriculados na 3ª oferta do curso Mídias na Educação no polo Porto Velho, que se constituem em duas turmas denominadas Turma A e Turma B, que totalizaram 51 cursistas matriculados no ciclo avançado que teve início em 2012.

Nesse contexto, o polo, Porto Velho, é o espaço amostral da pesquisa, capital do Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil. Sua área é de 34.082 km², com população de 426.558 habitantes (Fonte: IBGE, Resultados do Censo 2010), localizado na parte oeste da Região, possui terreno pouco acidentado e o seu principal rio é o Madeira, por isso o título do trabalho refere-se ao Vale do Rio Madeira e o período abarca a 3ª oferta do Programa nessa localidade, atendendo aos municípios de Porto Velho, Candeias do Jamari, Itapuã do Oeste, Nova Mamoré e Guajará-Mirim, conforme ilustração no Mapa 01, abaixo.

Mapa 01 - Localização dos Polos no Estado de Rondônia.



Fonte: <http://ucarondonia.webnode.com/>, acesso em 01/07/2012.

No Estado, os polos foram instituídos levando em consideração a presença dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Rondônia, por apresentar infraestrutura tecnológica, a assistência de tutores para atender aos cursistas, especialmente nos momentos presenciais coletivos, e, por apresentar condições para agregar municípios adjacentes, conforme circunscrição da SEDUC.

Assim, os sujeitos selecionados correspondem a duas turmas, sendo A e B, formadas na 3ª oferta do ciclo avançado do curso Mídias na Educação no polo Porto Velho, composta por 40 professores da educação básica da rede pública de ensino, em que 21 são professores cursistas da Turma A e 19 são professores cursistas da Turma B e mais 3 professores especialistas.

Na primeira aplicação do questionário obtivemos no total das duas turmas, 33 professores cursistas que responderam ao instrumento, um questionário semiestruturado com questões mais abertas. Na segunda aplicação do instrumento, um questionário também semiestruturado com questões mais fechadas, a representação foi de 28 professores cursistas.

Na primeira aplicação, obtivemos 82,5% de respondentes em relação ao total dos sujeitos da pesquisa e na segunda aplicação a porcentagem foi de 70% em relação ao total. Índices bastante significativos considerando a proporção entre o quantitativo do campo de estudo e o quantitativo de respondentes.

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa utilizamos a Planilha de Dados das Turmas, fornecidas pela SEDUC.

De acordo com a Planilha de Dados das Turmas, conseguimos a caracterização dos sujeitos pesquisados nos aspectos quanto ao gênero, faixa etária, rede de ensino, tipo de escola, titulação, nível de atuação no ensino, tempo de docência e área de formação.

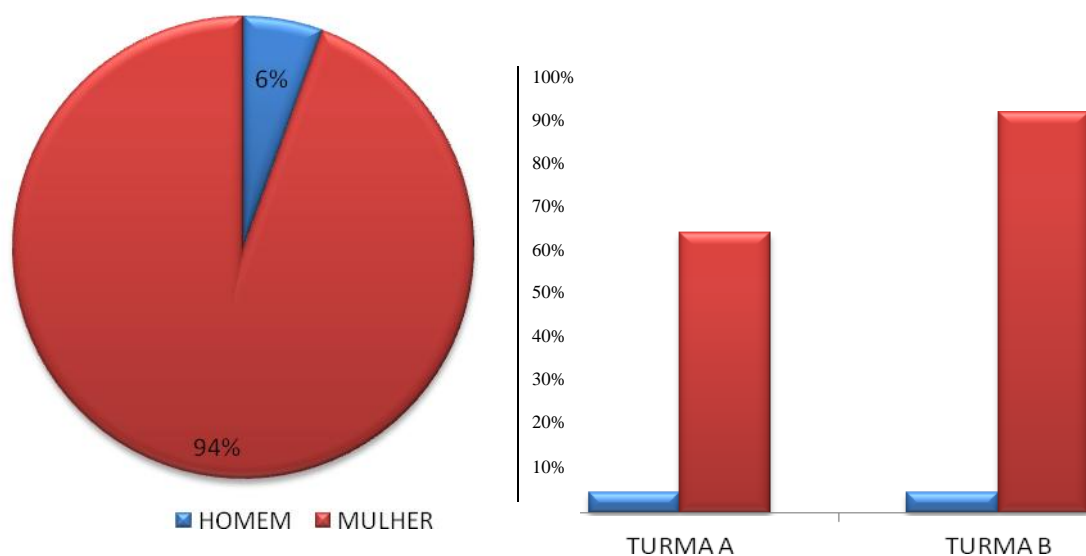
Para demonstrar os aspectos supramencionados a partir da Planilha de Dados das Turmas, optamos pela ilustração dessas dimensões em

gráficos por dar mais visibilidade aos dados que passamos a apresentar a partir desse ponto.

Quanto ao gênero: Observamos no Gráfico 2, abaixo, que as turmas são majoritariamente formadas por mulheres e no total apenas 6% de professores são do gênero masculino contra 94% do gênero feminino, demonstrando que esta é uma profissão em que o gênero feminino é a maioria.

Gráfico 02 – Gênero dos cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação

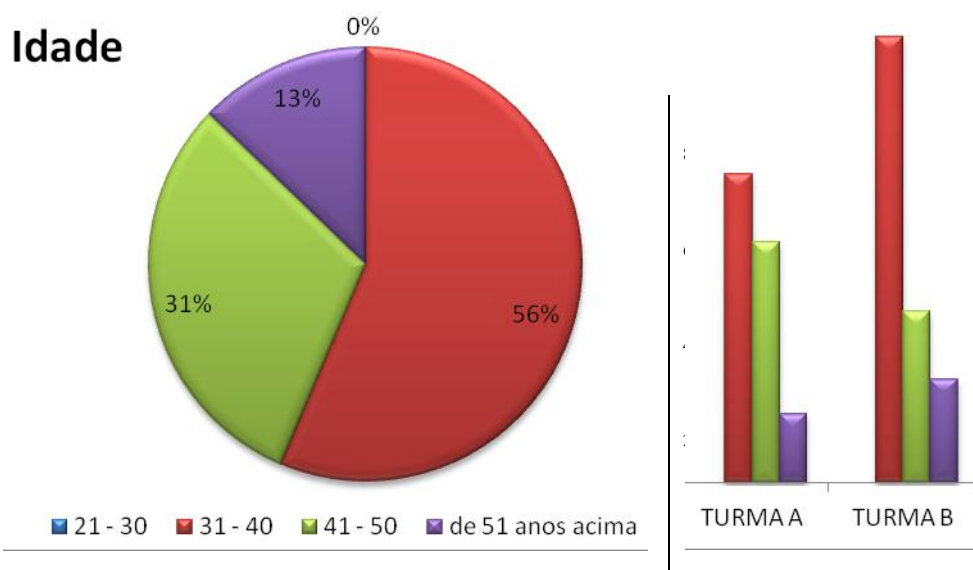
Gênero



Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

Quanto à faixa etária, o Gráfico 3, na página 76, a seguir, mostra a faixa etária da população estudada, que demonstra ser jovem, com pelo menos 56% do total de professores entre os 31 e 40 anos de idade. Apenas 13% dos professores estão acima dos 51 anos de idade e nenhum dos professores pesquisados encontra-se na faixa dos 21 aos 30 anos.

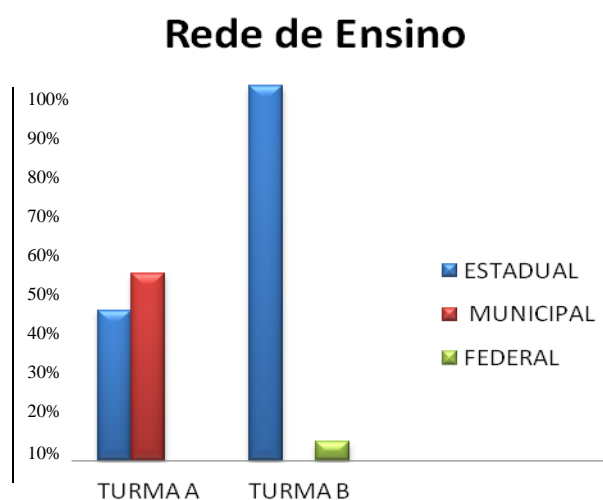
Gráfico 03 – Idade dos cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

Quanto à rede de ensino em que esses professores atuam, o Gráfico 04, revela que a maior concentração é de professores na rede estadual, seguida da rede municipal e uma pequena parcela na rede federal, como podemos conferir, a seguir.

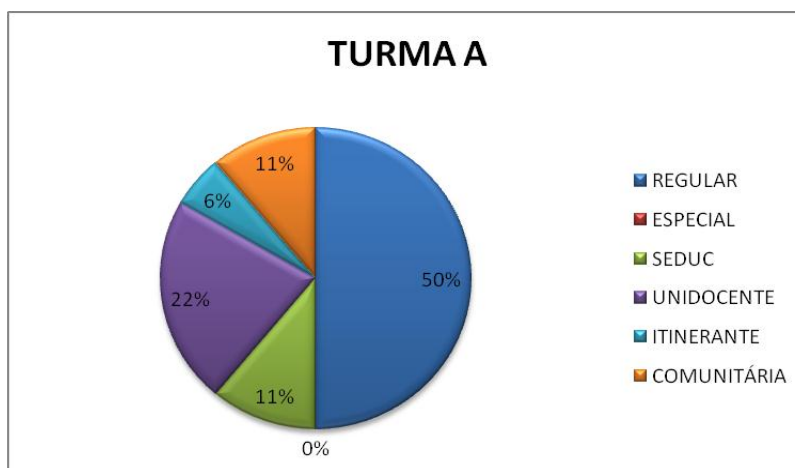
Gráfico 04 – Rede de Ensino que atuam os cursistas das turmas do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

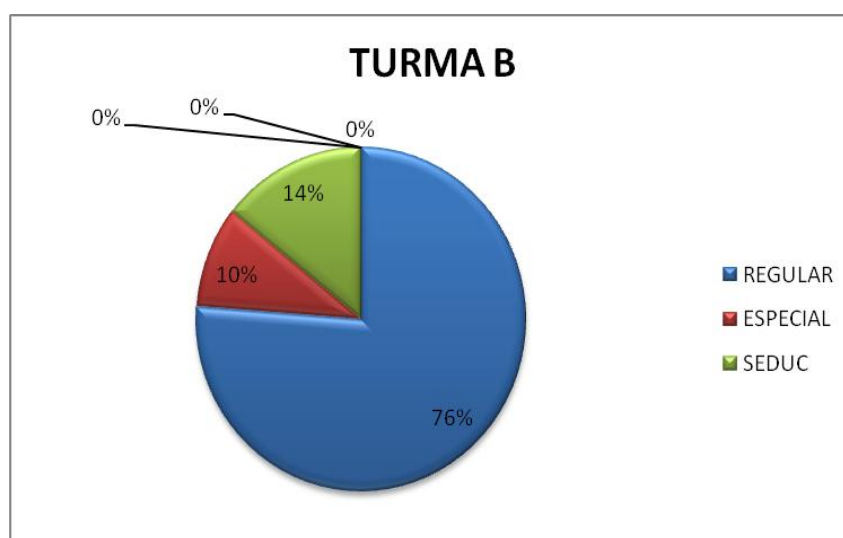
Quanto ao tipo de escola, a Turma A e a Turma B, apresentaram o seguinte (ver Gráficos 05 e 06):

Gráfico 05 - Perfil da turma A quanto ao tipo de escola.



Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

Gráfico 06 - Perfil da turma B quanto ao tipo de escola.



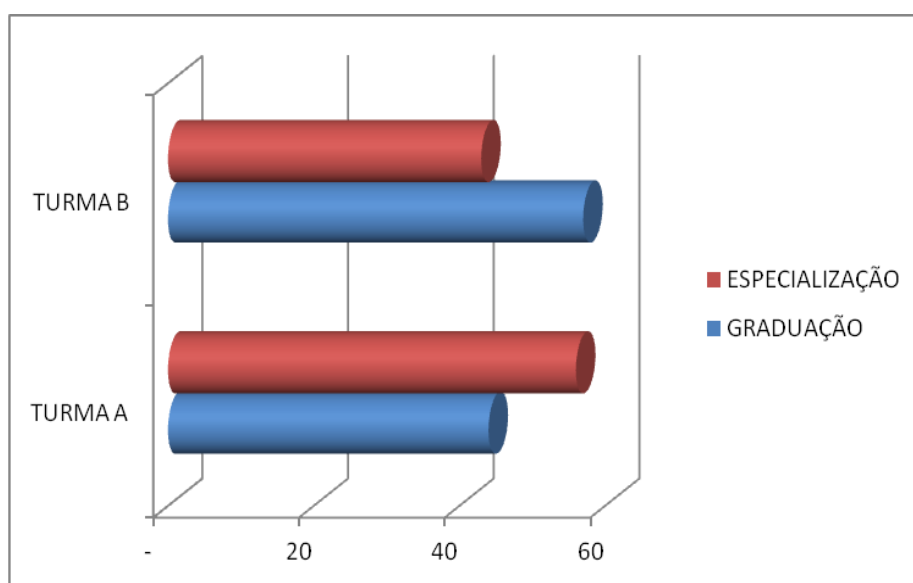
Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

A Turma A apresenta um perfil bem diversificado quanto ao tipo de escola, com 50% de professores atuantes no ensino regular, 22% em escola

unidocente, 11% em escola comunitária, 11% de professores lotados na Seduc e 6% de professores que trabalham em escolas itinerantes. Diferente da Turma A, a Turma B apresenta-se menos heterogênea, com 76% de professores que trabalham em escolas regulares, 14% trabalham na Seduc e 10% trabalham em escola especial.

Quanto à titulação do corpo docente, observamos que todos os professores, isto é, 100% deles, possuem graduação e uma significativa parte dos professores graduados também já possuem uma especialização, além desta que o Programa Mídias na Educação oferece. Assim, no gráfico 07, sobre a titulação dos cursistas, quisemos mostrar que muitos desses professores já têm pós-graduação. (ver Gráfico 07, abaixo).

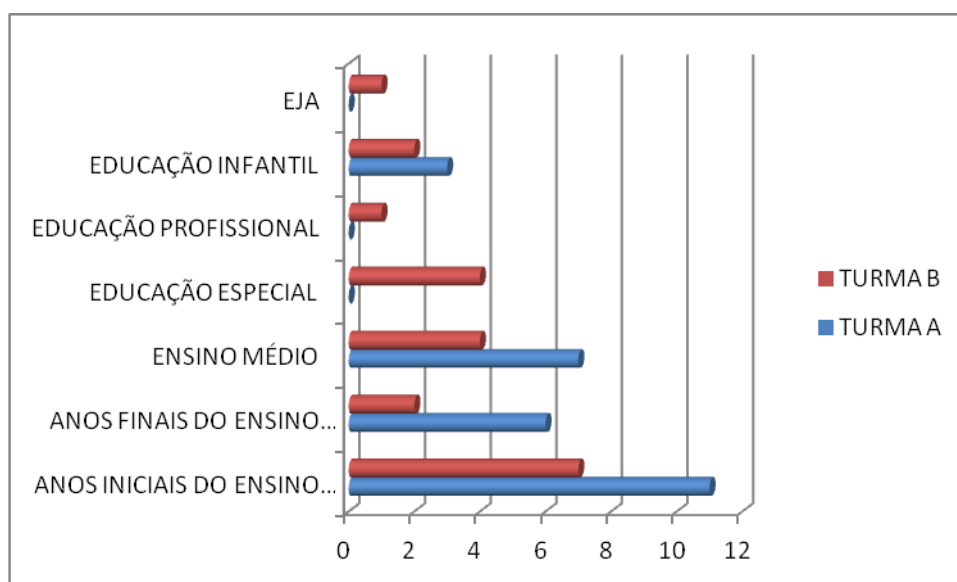
Gráfico 7 - Perfil das Turmas A e B quanto à titulação.



Fonte: Planilha de Dados das Turma/SEDUC, 2012.

Quanto ao nível de atuação no ensino, temos no Gráfico 08, abaixo, os dados ilustrativos do estudo empírico.

Gráfico 08 - Perfil das Turmas A e B quanto à atuação nos níveis de ensino.

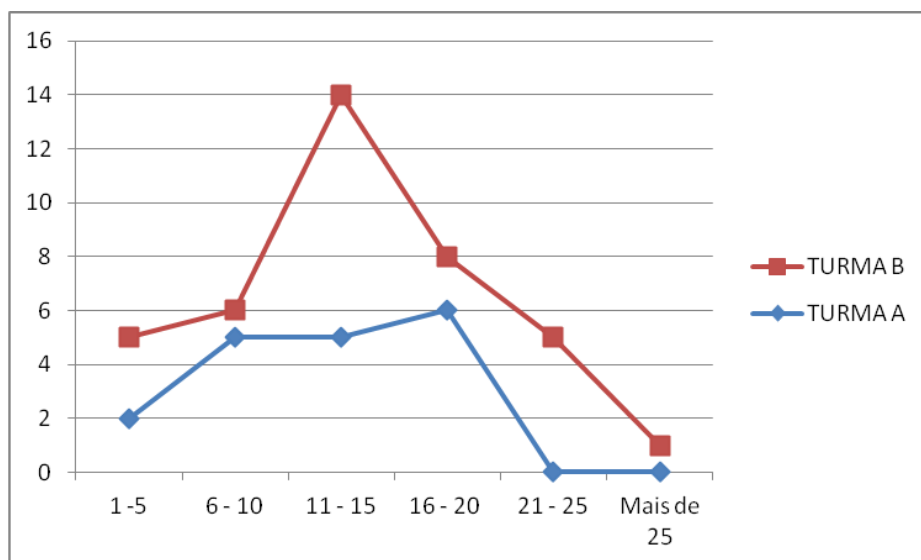


Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

No gráfico acima, os dados mostram que os professores de ambas as turmas desenvolvem suas atividades em todos os níveis de ensino, a saber: nos anos iniciais do ensino fundamental, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação especial, na educação profissional, na educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA).

Quanto ao tempo de docência, boa parte dos professores cursistas apresenta uma experiência média que vai de 06 a 20 anos, índice que podemos observar no Gráfico 09, na página seguinte, com o perfil das turmas em relação ao tempo de docência.

Gráfico 09 - Perfil das Turmas A e B em relação ao tempo de docência.

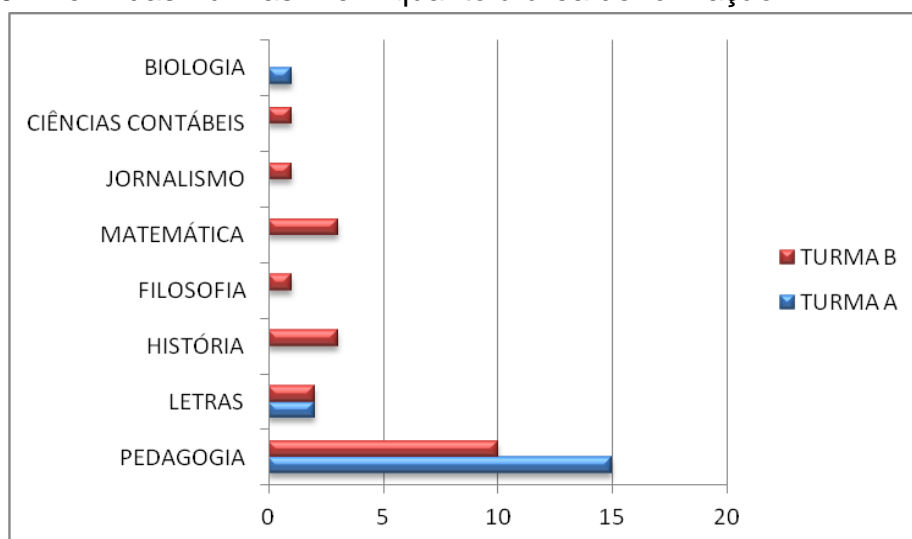


Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

Na Turma B, destacada no gráfico acima pela linha na cor vermelha, há um índice maior de docência apontando para uma experiência que vai de 11 a 15 anos. Esta mesma Turma também apresentou professores com maior tempo de atuação na profissão em relação aos professores da Turma A, destacada no gráfico pela linha na cor azul.

Quanto à área de formação, o gráfico 10 ilustra os dados de campo.

Gráfico 10 - Perfil das Turmas A e B quanto à área de formação.



Fonte: Planilha de Dados das Turmas/SEDUC, 2012.

Os professores da Turma A, em destaque no gráfico 10 pela cor azul, são graduados em Biologia, Letras e Pedagogia, a maior parte deles. Enquanto a Turma B, em destaque no gráfico pela cor vermelha, apresenta outras formações.

Este é o perfil dos sujeitos pesquisados, professores da educação básica da rede pública de ensino, majoritariamente do gênero feminino de faixa etária jovem, atuando em escolas regulares até escolas comunitárias, em que todos têm graduação e pós-graduação, com exceção de uma pequena parcela que possui somente graduação. Uma parte significativa tem uma caminhada, isto é, experiência docente, de pelo menos entre 11 a 15 anos no magistério, exercendo a docência em todos os níveis da educação básica com formação nas áreas de Pedagogia, Letras, História, Filosofia, Matemática, Jornalismo, Ciências Contábeis e Biologia.

Como estes professores são formados para a autoria em mídias na educação básica, problema apontado no estudo, é o que vamos apresentar no item a seguir sobre as práticas formativas.

3.2.1.2 As Práticas Formativas do Programa Mídias na Educação

O perfil dos sujeitos pesquisados demonstrou que a população se constitui essencialmente de professores da educação básica, matriculados no Programa Mídias na Educação em duas Turmas, A e B, no Polo Porto Velho/RO. Nesse sentido, para analisar como estes professores são formados, procuramos detalhar as práticas formativas realizadas por este Programa de Formação para a autoria em mídias.

Assim, identificamos que o Programa busca nas atividades prescritas nos módulos, relacionar o conteúdo estudado à realidade escolar vivenciada pelos professores na perspectiva interacionista, conforme a Proposta do Curso,

Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos cursistas nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010, p. 12).

Observamos esse aspecto do curso ao analisarmos a Proposta Pedagógica, assim como na utilização do ambiente virtual e na análise dos módulos que direcionam os professores para atividades que requisitam sua realidade. Essa percepção apresenta-se imprescindível para as atividades curriculares que têm o objetivo de dar forma à autoria desses professores em formação. Como destacamos nesse recorte do módulo TV e Vídeo sobre Gêneros Informativos na TV no item apresentação.

Caro(a) professor(a),
Os programas classificados na categoria Informação são bastante freqüentes na TV, [...].
As ferramentas Fórum de discussão, disponíveis no ambiente e-proinfo, poderão ser usadas para você debater com seus/suas colegas de curso as questões levantadas na seção PARE E PENSE, bem como para relatar aos/as demais participantes experiências que tenha desenvolvido em sala de aula a partir das sugestões presentes na seção TRATAMENTO DIDÁTICO.
Este módulo disponibiliza várias atividades práticas e de reflexão, mas como condição para obter o seu certificado, você necessitará desenvolver apenas o exercício proposto no TRATAMENTO DIDÁTICO 2, [...]. De qualquer forma, fica em suas mãos uma série de propostas pedagógicas que poderá ser executada em sala em função dos seus objetivos, da faixa etária e do nível de escolaridade dos seus alunos.
Ao final do módulo esperamos que além de conhecer melhor esse veículo de comunicação, você possa potencializar a reflexão e o uso pedagógico dos gêneros informativos da TV em sala de aula.
Bom proveito! (BRASIL, 2012, n.p.),. (grifo nosso).

Notamos no grifo (nosso) que o módulo apresenta “várias atividades práticas e de reflexão”, confirmando a preocupação do Programa em formar professores para a autoria em mídias privilegiando a experiência, dando ênfase aos saberes curriculares, mas também aos saberes da experiência

conforme Tardif (2005). Ainda nesse recorte, é possível perceber que o objetivo proposto no módulo é “potencializar a reflexão e o uso pedagógico dos gêneros informativos da TV em sala de aula”, contribuindo para os indicadores que apontamos no instrumento da pesquisa sobre as competências gerais: identificar os diversos gêneros midiáticos (indicador 3); e, sobre as habilidades desenvolvidas nessa mídia: utiliza a TV e o vídeo como ferramenta pedagógica (indicador 1).

Nesse viés, as práticas formativas são capazes de transformar e dinamizar o exercício da docência, de modo a compor um arcabouço de experiências que poderão ser mobilizadas a quaisquer tempo. Por esse motivo, notamos a preocupação do curso em trazer atividades prescritivas que requisitaram o contexto em que esses professores são atuantes. Almeida (1996, p. 55) denuncia que,

Os programas de formação, tanto inicial como continuada, geralmente são estruturados independentemente da prática desenvolvida nas instituições escolares, caracterizando-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa.

A denúncia da autora deve-se ao fato de que muitos programas, aproveitando-se da demanda inicial pós LDB 9.394/96 sobre a necessidade de se admitir e formar professores, já em exercício, em nível de graduação, estruturava a formação docente em uma linha meramente certificativa. Na contramão, o Programa Mídias na Educação dá relevância a atividades que devem ser desenvolvidas em consonância ao currículo escolar. Pois a finalidade maior desta formação docente é formar “profissionais suficientemente hábeis para utilizar novas tecnologias e mídias juntamente com seus alunos” (NEVES; MEDEIROS, 2006, p. 100).

Para contemplar essa finalidade e apoiando-se nas práticas formativas do Programa, chamamos novamente a atenção para um dos desdobramentos do problema mencionado anteriormente: como o Programa Mídias na Educação forma professores para a construção de uma práxis inovadora na educação básica?

Na perspectiva de uma formação docente que privilegia sua prática, Charlot (2005, p. 84), afirma que “Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido”. Partindo desse entendimento, o Programa insere as mídias no conjunto laboral de professores e sugere algumas formas para subsidiar os conteúdos ensinados e as atividades realizadas em sala de aula.

Para tanto, o Programa prescreve atividades que consideram o entorno real desses professores, necessário para o contexto da sua formação, isto é, a sala de aula, espaço privilegiado de vivência profissional para a realização de práticas emancipatórias com a incorporação de mídias.

O termo práticas formativas é emprestado de Guimarães (2004, p. 56-57) que destaca três dimensões para caracterizar esse conceito: conteúdos não confessados, a maneira ambiental de aprender a docência e os eventos de aprender a ensinar a profissão ou as suas formas.

Ao enfatizar os conteúdos não confessados Guimarães (2004) faz menção ao currículo oculto que se dá diretamente nas relações didático-pedagógicas que estão imbricadas no ato de ensinar e aprender. Para ele, “a forma como a instituição ou os formadores atuam às vezes diz mais do que o conteúdo formalmente explicitado” (GUIMARÃES, 2004, p. 57). Essa forma de atuar se funda nas relações que se dão no cotidiano e que vão além do conteúdo curricular das áreas de conhecimento e que podem contribuir positiva ou negativamente para a formação profissional, envolvem tanto a maneira de tratamento interpessoal até o modo como se conduz e se lida com os temas em aula e/ou encontros.

Concernente ao ambiente como se aprende a docência é relevante apontar que este se constitui em um elemento fundamental para a formação profissional por se tratar da atmosfera, do círculo comum de pessoas com uma mesma afinidade acadêmica que propicia o intercâmbio de conhecimentos e a construção de um referencial profissional que se aprende com professores, formadores, coordenadores e as atividades e reflexões partilhadas.

Por fim, aprender a ensinar a profissão ou as suas formas é para o autor um evento e não um processo porque sua importância reside no impacto e na objetividade que pode suscitar, revelando-se como um exemplar a ser considerado na formação desse profissional, ou seja, as formas de fazer-se professor, de ser professor, de inventar sua profissão ou profissionalização.

Nas dimensões que conformam o conceito de práticas formativas e compreendendo sua relevância para o entendimento do estudo, relatamos a partir desse ponto os eventos adotados pelo Programa Mídias na Educação para formar professores em mídias.

A) Eventos virtuais

São eventos realizados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Proinfo que proporcionam interatividade entre os professores cursistas e também as atividades propostas no curso.

i) Fóruns virtuais: atividade comumente realizada pelos professores em formação que socializam suas impressões e críticas em torno de uma problemática levantada pelo professor do módulo em tela.

ii) Produção textual: as produções geralmente são em texto dissertativo-argumentativo a respeito de um tema específico, pode ser realizado individual ou coletivamente.

iii) Correio eletrônico: comunicação feita pelos pares por meio da caixa de correios do ambiente ou por meio do correio pessoal. É usado para informes, avisos, lembretes.

Sobre os eventos virtuais, os fóruns permitem o compartilhamento, a interatividade e, também, o enfrentamento de questões circunscritas no debate de utilização pedagógica das mídias como elementos imprescindíveis à formação e à prática docente, porque,

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a

intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não esta configurada teoricamente. (PIMENTA, 2000, p. 37).

Os enfrentamentos dessas situações citadas pela autora podem ocorrer tanto por meio dos eventos virtuais como por meio dos eventos presenciais.

B) Eventos presenciais

São eventos realizados presencialmente, com toda a turma, que proporcionam interatividade entre os professores cursistas, os professores formadores e os professores especialistas para a abordagem do conteúdo do módulo.

i) Encontros presenciais: ocorrem mensalmente, uma vez a cada módulo, de caráter coletivo, isto é, uma convocação para todas as turmas, para explanação geral do conteúdo do módulo tratado, para dirimir dúvidas, para o debate de questões fomentadas pelo professor, para a realização da avaliação presencial, para a acolhida dos formadores junto aos professores e para a socialização pelos pares dos conhecimentos construídos até ali. No Questionário Piloto (APÊNDICE A, p. 196) realizada nos dias 12 e 13 de abril de 2012 com trinta e três professores, os encontros presenciais, foi o item mais fundamental para a construção formativa deles, pelo menos 20 assinalaram esse item como o que mais contribuiu para a sua formação, assim como fora observado que são os momentos nos quais as três dimensões das práticas formativas se materializam com muita evidência.

ii) Atendimento com o professor formador: diferente do professor especialista que acompanha a turma em um módulo específico, o professor formador é aquele que acompanha a turma durante todo o ciclo. Nesse sentido, os professores cursistas podem procurar uma orientação individualizada, se preferir, junto a esse profissional ou o oposto também

pode ocorrer se o professor formador percebe que o professor cursista tem alguma dificuldade.

Esses são os dois eventos predominantes no curso constituídos de atividades, avaliações, socialização de experiências, trabalhos em grupo, aulas dialogadas, construção de saberes e interatividade entre os pares.

Interatividade aqui é tomada de Silva (2006) que diferencia interatividade e interação. Para ele, a primeira caracteriza-se pelos processos de interposição textual entre os pares que produz alteração do texto potencializando-o. O segundo, diz respeito ao nível elementar de correspondência textual em que os pares apenas se correspondem, mas não se comunicam ao ponto de interferir no texto do outro. A contribuição de Silva (2006) se deve à ampliação do sentido do termo interatividade, pertinente a sociedade do conhecimento na qual o professor, hoje, encontra-se imerso e por vezes, relaciona-se virtualmente em uma atmosfera que não seja somente física.

Ponderamos que essas práticas contribuem para a formação de professores do Programa Mídias na Educação, uma vez que como mencionado acima, elas trazem em si uma carga de saberes que vão sendo percebidos ou apreendidos pelos professores em formação e que à sua maneira vão construindo o seu próprio repertório didático-pedagógico consoante aos exemplares que lhe são postos ao longo dessa formação.

Com o objetivo de investigar como os professores são formados para a autoria em mídias, nos debruçamos em identificar quais saberes são adquiridos e/ou construídos pelos professores cursistas e como eles percebem as mudanças no trabalho docente nesse âmbito. Para isso, utilizamos dois questionários que apresentam este e outros dados que passaremos à análise na próxima Seção.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Nesta Seção apresentamos os dados obtidos por meio dos instrumentos da pesquisa e balizamos seus resultados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1994; SILVA, 2005; MINAYO, 2007), conforme anunciado na introdução, quando dialogando com autores que auxiliaram no constructo teórico desta pesquisa.

4.1. Dos Questionários

O questionário, conforme apontamos na metodologia foi o instrumento que julgamos mais coerente aos objetivos do estudo e seus desdobramentos.

No primeiro questionário, elaboramos questões semiabertas e abertas para captar a subjetividade dos respondentes em relação ao que inicialmente propomos e o aplicando-o como pré-teste ou como denominamos aqui “Questionário Piloto”, pois o objetivo foi poder confirmar as categorias elencadas inicialmente, em que apontamos: a relevância do Programa para sua formação, os saberes, as mudanças acerca do trabalho docente, as práticas formativas e a relação entre o curso e a realidade do professor.

Nesse sentido, refinamos o segundo questionário, confirmando essas categorias, mas agora adotando o modelo de Escala, organizando as categorias em blocos e em quadros, com indicadores e critérios em nível de intensidade, que nos auxiliou na análise e discussão dos dados obtidos, tanto em relação ao primeiro como em relação ao segundo instrumento; até para podermos triangular o material que obtivemos nos dois procedimentos.

4.1.1. Questionário Piloto para Professores Cursistas

O Questionário Piloto foi aplicado no início do período letivo do ciclo avançado, nos dias 12 e 13 de abril de 2012, junto a trinta e três professores

do curso, em formação, responderam a sete perguntas semiabertas e abertas, listadas por letras do alfabeto.

Na primeira questão perguntamos sobre a importância do curso para a formação desse professor na utilização das mídias no ensino, com as opções: muito relevante, relevante, pouco relevante e não é relevante. Na tabela abaixo ilustramos os dados encontrados.

Tabela 03 – Importância do curso para a inclusão e utilização das mídias no ensino.

<i>Muito relevante</i>	<i>Relevante</i>	<i>Pouco relevante</i>	<i>Não é relevante</i>
28	04	0	0

Fonte: Questionário Piloto da pesquisa, 2012.

Nesta Tabela nenhum dos respondentes avaliou o curso como pouco relevante ou que não é relevante, porém, um dos pesquisados não respondeu às alternativas apresentadas. Esses dados podem presumir que o curso na área de mídias é, certamente, muito importante para a formação de professores em serviço que se sentem compelidos à esse processo de aprender as novas tecnologias.

Na questão posterior (Tabela 4) perguntamos sobre como esse professor avalia a relação formação x prática pedagógica, isto é, como a realização do curso atende a sua realidade em sala de aula.

Tabela 04 – Avaliação do curso com a realidade da sala de aula.

<i>Suficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Bom</i>	<i>Ótimo</i>
01	0	16	13

Fonte: Questionário Piloto da pesquisa, 2012.

Embora as opções oferecidas aos respondentes no instrumento de pesquisa apresentar certa fragilidade quanto à sua valoração ou *status*, nos

resultados obtidos, a maioria julgou a relação formação x prática pedagógica como boa ou ótima, sendo que 03 não marcaram nenhuma das alternativas disponibilizadas no Questionário, talvez por conta dessa fragilidade, a questão não tenha ficado suficientemente clara para os três respondentes que se abstiveram de assinalar um das opções.

Consideramos que o curso está de fato empenhado com a concepção adotada para a formação de professores em mídias, de caráter interacionista, que busca na relação teoria-prática privilegiar essa relação em direção à autoria.

Nesse sentido, buscamos verificar se os saberes adquiridos pelos professores foram suficientes para a autoria em mídias. Assim, apresentamos na Tabela a seguir, os resultados.

Tabela 05 – Saberes adquiridos no curso para a criação de conteúdos com as mídias.

<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>	<i>Não justificou</i>
20	01	12	03

Fonte: Questionário Piloto da pesquisa, 2012.

Na tabela acima perguntamos se os saberes adquiridos são suficientes para permitir criar conteúdos com as mídias e apontamos como opção Sim, Não e Em Parte, solicitando que o respondente justificasse sua resposta. Notamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa respondeu afirmativamente à questão, confirmando que os saberes adquiridos no curso permitem criar conteúdos com mídias, em outras palavras, permite a autoria. No cotejamento da questão C, sobre a formação x prática pedagógica, com a anterior B, sobre os saberes, observamos esses saberes são adquiridos na formação e necessários à prática desse professor, em que a imbricação saberes – formação – prática vai proporcionar ao professor formado em mídias, a mobilização mais adequada ao seu trabalho. Nesse ponto, ancoramo-nos em Tardif (2005) para chamar à atenção em que

consideramos essa imbricação (saberes – formação – prática) como a customização que o docente realiza para atender demandas próprias.

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver problemas da prática educativa. (TARDIF, 2005, p. 181).

A prática educativa como afirmamos anteriormente é visceral e nesse sentido precisamos retraduzir os saberes construídos na/em formação diante da realidade.

Nesse quesito, Charlot (2005) afirma que as práticas formativas implicam em saberes; saberes que propiciam práticas, práticas que fomentam formação. Para Pimenta (2005, p. 35), “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Isto porque, uma prática formativa que pressupõe formar um profissional autônomo (FREIRE, 1996) e não centrada no professor como o único detentor de saberes (FREIRE, 1987), precisa empreender a busca de uma transformação da escola a partir das práticas de formação, considerando que,

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e de comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor (SANCHO [et al.], 2006, p. 58).

Sem tolhimento, delinear uma formação em um paradigma que não conceba o professor como uma figura autoritária e centralizadora, pelo menos, no que apregoa o discurso oficial é um grande desafio. Em tese, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação do MEC, utiliza

como estratégia didático-pedagógica atividades promotoras de reflexão sobre o percurso e a prática docente que buscam romper com esse paradigma de ensino centrado no professor.

Na Tabela anterior um dos respondentes justificou escrevendo sobre os saberes que “acredito que não aprendemos o suficiente em um curso, sempre é preciso mais. Vivemos em constante mudança” (Professor cursista).

É no viés da mudança que a Tabela 06 aponta para as percepções dos pesquisados.

Tabela 06 – Percepção sobre as mudanças no trabalho docente.

<i>Planejamento</i>	<i>Forma de lidar com o conteúdo em sala de aula</i>	<i>Atividades para os alunos</i>	<i>Saberes adquiridos</i>	<i>Condições p/ criar os próprios conteúdos</i>	<i>Outro</i>
19	19	20	22	09	-

Fonte: Questionário Piloto da pesquisa, 2012.

Na dimensão sobre o trabalho docente os respondentes assinalaram mais de uma alternativa das que lhe foram dispostas, somente dois não marcaram qualquer das opções, mas todos apresentaram alguma justificativa.

A leitura que se tem quanto à percepção de mudança no trabalho docente obtida dos respondentes é que, a formação em mídias coaduna saberes que lhes permitem mais opções na hora de propor atividades para os alunos, ao mesmo tempo em que as mídias implicam na maneira do professor lidar com o conteúdo, recorrendo nesse âmbito ao planejamento e por fim deliberando pela criação de seus próprios conteúdos. Confirmando a reflexão sobre a retradução da formação adaptada à profissão, concebida por Tardif (*op. cit.*), para resolver problemas.

Para ratificar a leitura acima, com base nos resultados extraídos do instrumento da pesquisa, duas justificadas são transcritas como substrato

para confirmar essa tradução, em que se nomeará R1 e R2, respectivamente para Respondente 1 e Respondente 2.

O curso, agora no final, tem me dado uma visão diferenciada de como trabalhar conteúdos, inserindo as mídias. (R1)

O Mídias mudou em mim, mas a escola ainda não oferece espaço onde desenvolver o aprendizado que o curso me passou (que adquiri). (R2)

Papert (1994) em defesa de uma aprendizagem que conduza à autoria fornece subsídios que conformam as falas dos respondentes.

Certamente a Escola não adquiriu o direito de decidir por nós. Aqueles Inovadores que anseiam por melhores meios de ensinar o que a Escola decretou que todos deveriam saber não aceitaram completamente a ideia de megamudanças. Espero que, depois que lerem este livro, eles tenham passado a questionar-se não apenas sobre como a Escola ensina, mas também o quê. (PAPERT, 1994, p. 24)

A associação que se faz entre as transcrições dos respondentes e a de Papert (1994) é que a Escola, enquanto sistema, encontra-se enfômada em uma estrutura que às vezes não consegue vislumbrar, de imediato, uma megamudança, restando para “Aqueles Inovadores” ações ou projetos para poucos.

Nas demais justificativas, os respondentes apontaram para as possibilidades de desenvolvimento e ampliação de conhecimentos, melhorias nos estudos, criatividade, metodologias diferenciadas, ludicidade. Contudo, o que torna esses fatores contraproducentes é justamente o que Papert critica, o modo pelo qual a escola acolhe as inovações, fato é que o R2 se queixa sobre o descompasso entre o que aprendeu e as condições que a escola fornece. Brasileiro e Ribeiro (2008) afirmam que essas tecnologias auxiliam e dinamizam as aulas e que “esta nova realidade desencadeia consequências diretas na ação docente, principalmente nas

estratégias de aula, exigindo novas formas de participação, tanto de alunos/as como de professores/as”.

Ademais, se as mídias influenciam diretamente no trabalho docente, sem dúvida alguma o ambiente de trabalho desse docente também é afetado. Infelizmente, parece que a escola, conforme afirma Papert (1994), não consegue se desprender da clausura dos velhos hábitos.

Ainda em relação ao questionário, perguntamos sobre a maior contribuição do curso para a formação de professores com as alternativas apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 07 – Contribuição do curso para a sua formação.

<i>Momentos presenciais</i>	<i>Acompanhamento do professor formador</i>	<i>A interatividade</i>	<i>O AVA</i>	<i>As atividades</i>	<i>O conteúdo do curso</i>	<i>Outra</i>
20	19	19	05	19	20	--

Fonte: Questionário Piloto da pesquisa, 2012.

Nessa pergunta os respondentes também marcaram mais de uma opção e revelaram a contribuição dos momentos presenciais, do conteúdo do curso e do acompanhamento do professor formador para a interatividade e realização das atividades. Curiosamente, notamos que o ambiente virtual de aprendizagem foi o item, que para os professores cursistas, menos contribuiu para sua formação em mídias, em que podemos depreender que o AVA pode não ter correspondido às expectativas dos respondentes ou pode não ter sido o meio mais adequado para essa formação ou ainda, porque estamos pouco habituados a EaD.

De qualquer modo, os momentos presenciais são os mais significativos para os professores nessa formação. Podemos inferir que esses eventos auxiliam aos professores a reconhecer o seu campo de atuação. Freire (1996) faz uma reflexão quanto à apreensão da realidade para ensinar, afirmando que,

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, p. 68).

Para nós, a importância dos momentos presenciais reside no que fora apontado por Freire (1996) sobre reconhecer as diferentes faces do contexto de atuação docente e assim, sentir-se seguro, para então, poder atuar nessa realidade. E, para obter essa segurança é preciso ter clareza do que e como fazer, é preciso conhecer as dimensões do fazer, quais espaços, quais tempos, com que recursos, de quais modos e, os momentos presenciais nessa formação em mídias têm essa finalidade.

Para obtermos mais dados acerca dessas práticas formativas realizadas no Programa Mídias na Educação, elaboramos um segundo instrumento com questões mais estruturadas e o realizamos em outro período, a saber, na oferta do último módulo anterior à fase de orientação do trabalho de conclusão de curso.

4.1.2. Questionário Definitivo para Professores Cursistas

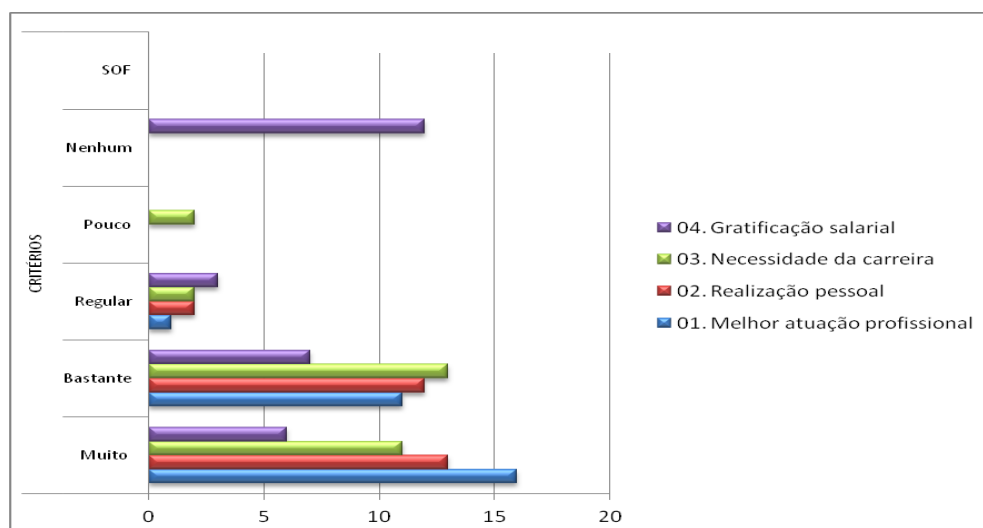
Com o objetivo de confirmar essa representação, elaboramos um segundo instrumento, aplicado no final do período letivo de oferta do ciclo avançado, no dia 06 de setembro de 2012. Desse modo, o segundo questionário foi aplicado à mesma população em um grupo amostral de 28 respondentes, com questões organizadas em blocos e as categorias apontando indicadores e critérios, elencados em quadros, como pode ser verificado no Apêndice B – Modelo do Questionário aplicado aos professores cursistas do Programa Mídias na Educação (p. 197). Esse instrumento apresentou um bloco relativo à formação, com indicadores e critérios para os saberes, as competências e as habilidades em cada mídia: TV e vídeo, Rádio, Informática e Internet e Material Impresso; um bloco para as condições materiais no ambiente de trabalho; um terceiro bloco para as

condições materiais quanto aos recursos próprios e um quarto bloco com uma questão semiaberta sobre a prática curricular com mídias.

Os quatro blocos definidos no instrumento da pesquisa foram organizados de maneira que as categorias ficassem em evidência e permitissem o cruzamento dos dados da formação, das condições materiais e da prática pedagógica para o trabalho docente com mídias na educação.

A partir desse ponto os dados coletados são apresentados e discutidos com base no referencial apontado, começando pela motivação para fazer o curso, veja no Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Motivos para realizar o curso.



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

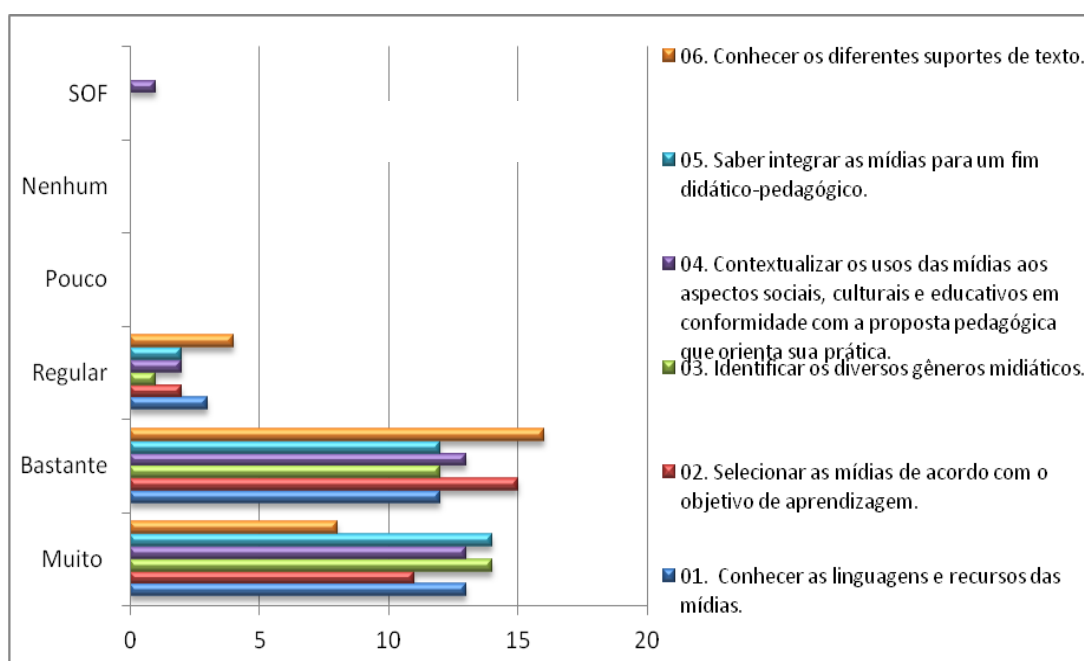
Notamos no Gráfico 11 os motivos para a realização do curso pelos pesquisados, revelando que a maior intensidade, no indicador **Muito**, apontou para *melhor atuação profissional* como o fator que mais os motivou a buscarem uma formação desse porte, seguido de **Bastante** para *necessidade da carreira*. O indicador sobre a gratificação salarial ocorreu com menor intensidade, isso se deve ao que fora demonstrado no item sobre o perfil dos pesquisados (p. 73) em que mais de 50% desses professores possui outra especialização. (ver Gráfico 07, p. 79).

Confrontando com a Questão A do Questionário Piloto sobre a importância do curso Mídias na Educação para a inclusão e utilização das

mídias no ensino (Tabela 3, p. 90), observamos que os sujeitos consideraram essa formação muito relevante. Aspecto confirmado no segundo Questionário quando aponta a opção “Melhor atuação profissional” com índice majoritário, sendo “**Muito**” motivante para esse professor fazer o curso. O que nos leva a afirmar que o curso Mídias na Educação é **muito relevante** porque torna **muito** melhor a sua atuação profissional, em outras palavras, diante dos meios tecnológicos presentes na escola, esse professor se sente mais seguro e mais preparado para poder utilizá-los quando for necessário, confirmando o que Freire (1996) afirma sobre a apreensão da realidade para ensinar.

No aspecto competências, perguntamos com que intensidade estas, relacionadas no Gráfico 12, abaixo, têm sido desenvolvidas até aquele momento, lembrando que este instrumento foi aplicado no último encontro presencial dos módulos do ciclo avançado, em que faltaria apenas o Trabalho de Conclusão de Curso para os professores encerrarem as atividades nessa formação. A intensidade nos indicadores resultante da recolha dos dados está representada no Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Competências gerais do Programa Mídias na Educação



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

Notamos que na categoria competências, conhecer os diferentes suportes de texto e selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem foram **B**astante desenvolvidas, seguidas de saber integrar as mídias para um didático-pedagógico e identificar os diversos gêneros midiáticos que foram **M**uito desenvolvidas pelos professores por meio do Programa Mídias na Educação.

No geral todos os aspectos listados no rol de competências nessa formação em mídias foram bem apreendidas pelos professores cursistas, apenas o item contextualizar o uso das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta a sua prática apresentou um índice SOF, talvez este item não tenha ficado claro o suficiente ou simplesmente os respondentes não tinham nenhuma opinião a respeito.

Afirmamos anteriormente que tanto a categoria competência como a categoria habilidades foram elaboradas com base na Proposta do Curso e, com base na análise dos módulos das mídias específicas. Em relação à categoria competências, além do que fora apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, chamamos a atenção para as palavras de Freire (1996) em que para ele ensinar é uma especificidade humana e exige também competência profissional.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funde na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 1996, p. 91-92).

Isto significa dizer que, para ensinar, os professores precisam não apenas conhecer as dimensões de sua prática, mas precisam também adquirir e construir competências profissionais que o torne apto, hábil para o

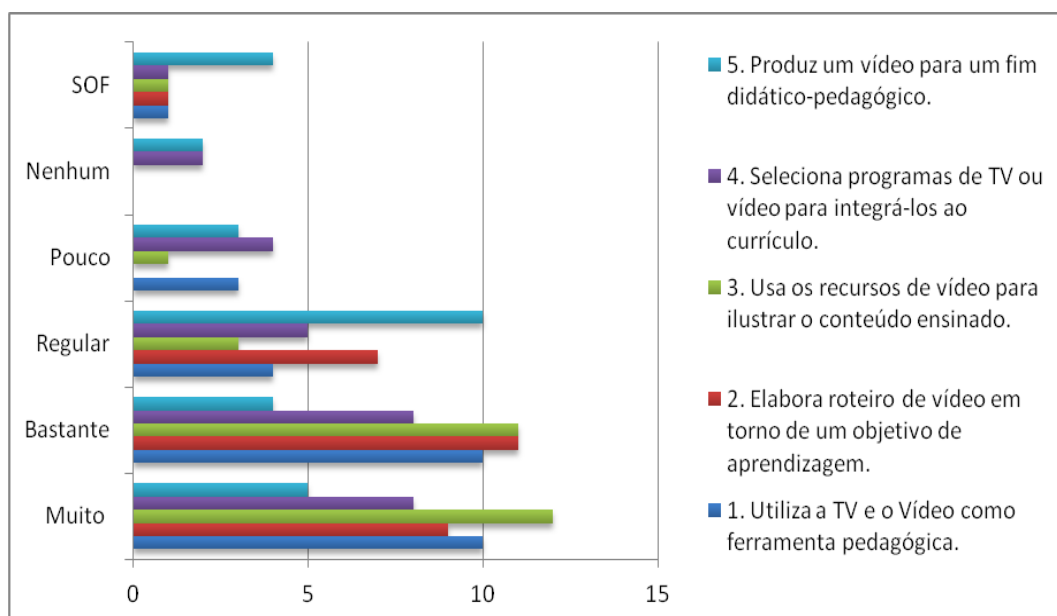
exercício pleno de sua profissão, afinal de contas, o professor é um profissional de carreira e de formação como o é um engenheiro, um médico, um advogado, necessitando para tal, “estar à altura de sua tarefa” por meio das competências pertinentes à profissão.

Quando nos referimos às competências, que listamos no questionário estamos nos referindo às competências que formam um conjunto de características ou qualidades que esse professor formado em mídias precisa ter para saber-fazer e atuar em meio ao que as linguagens e recursos das mídias propõem ao seu cotidiano profissional e, assim, ele tenha condições para realizar o que for necessário.

Nessa mesma direção, elaboramos um quadro de habilidades para cada mídia com indicadores que, se basearam nos objetivos que permearam os módulos do curso para identificar em que nível eles têm sido atingidos nessa formação.

Os resultados obtidos estão representados no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Habilidades na mídia TV e Vídeo do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

Na intensidade **Muita**, os indicadores apontados no instrumento da pesquisa aparecem na seguinte ordem: usa os recursos de vídeo para ilustrar conteúdo ensinado; utiliza a TV e o vídeo como ferramenta pedagógica, elabora roteiro de vídeo em torno de um objetivo de aprendizagem, seleciona programas de TV ou vídeo para integrá-los ao currículo e produz um vídeo para um fim didático-pedagógico.

Na intensidade **Bastante**, os indicadores 2 e 3, respectivamente, elabora roteiro de vídeo em torno de um objetivo de aprendizagem e usa os recursos de vídeo para ilustrar o conteúdo ensinado, estão empatados com a mesma representação de resposta. Indicando, de acordo com o módulo estudado que, as atividades propostas nos módulos têm alcançado os objetivos no desenvolvimento dessas habilidades, conforme o Tratamento Didático 3 do módulo Gêneros Informativos (Brasil, acesso em 20/03/2012).

Na intensidade **Regular**, chama a atenção o item 5 para, produz um vídeo para um fim didático-pedagógico, que demonstra que um número significativo de professores têm realizado autoria com essa mídia.

Para Orofino (2005) o vídeo tem uma característica bem marcante, isto é, o vídeo possui recursos que possibilitam a autoria, diferente da TV que é mais para veicular o que já foi produzido por grandes emissoras. Talvez por isso se explique hoje, o grande número de usuários e de postagens de vídeos no canal *Youtube*.

Nesse sentido, a vídeo-produção possibilita ao professor a oportunidade de criar, de recriar, de reinventar formas que favoreçam o ensino e o seu trabalho. Fiorentini (2003, p. 51) afirma que “cada mídia possibilita uma abordagem, desde que se preservem suas características próprias de comunicação e expressão”. Isso nos permite compreender porque o item 3 (usa recursos de vídeo para ilustra o conteúdo ensinado) foi assinalado pela maioria dos respondentes em **Muito** e **Bastante**, demonstrando que esses professores conseguiram identificar e reconhecer as características pertinentes ao vídeo, por meio do qual eles podem utilizar recursos como “avançar”, “retroceder” e “pausar”, dependendo do objetivo de aprendizagem.

Assim, sobre a mídia Rádio ao analisarmos o módulo correspondente extraímos o seguinte:

Aprender a utilizar o rádio como elemento integrado ao cotidiano escolar e a outras mídias é o nosso propósito, ao oferecermos uma reflexão e uma abordagem didático-pedagógica, em detalhes, sobre as diversas etapas e formas de sua utilização hoje disponíveis.

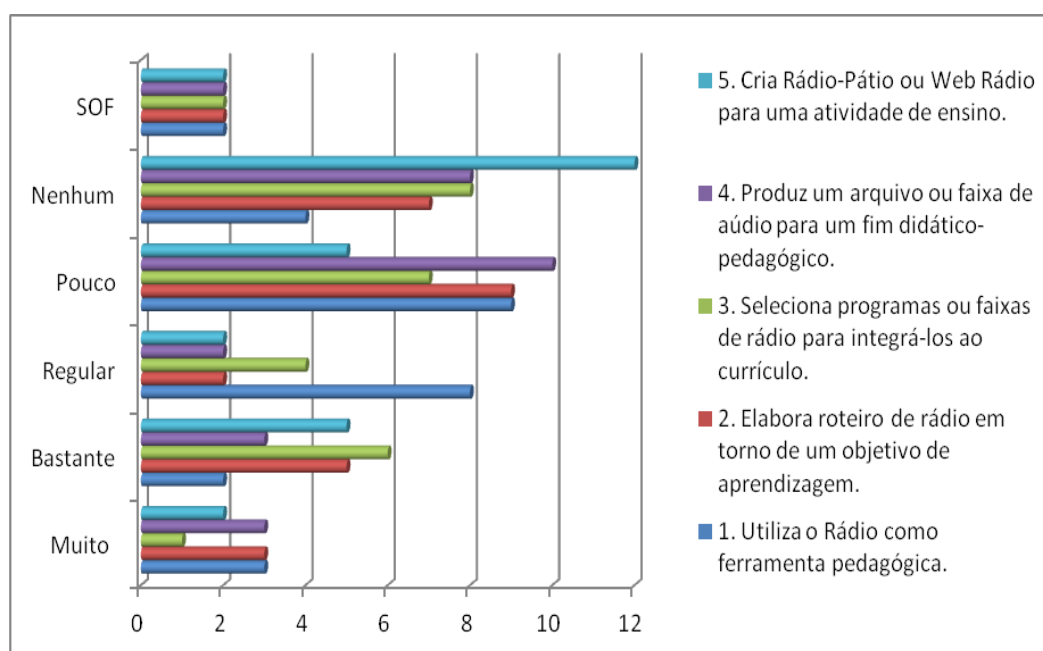
[...] as expressões 'rádio comercial', 'rádio comunitária', 'rádio educativa', 'rádio livre' e 'rádio pirata' designam tipos variados de rádio, que se distinguem um do outro em virtude da função social que desempenham. Essa diferença reflete-se, entre outras coisas, numa linha editorial, na grade de programação, na linguagem e em sistemas de gerenciamento próprios.

No Módulo Avançado, cujo tema são as características dos diversos serviços de radiodifusão, nosso objetivo é justamente levar você a perceber como os aspectos citados acima (linha editorial, grade de programação, linguagem e modo de gerenciamento) relacionam-se entre si e marcam a distinção entre uma e outra maneira de fazer rádio.

Ao final do módulo esperamos que, além de **conhecer melhor esse veículo de comunicação**, você possa **potencializar a reflexão e o uso pedagógico do rádio em sala de aula**. (BRASIL, 2012, n.p., grifo nosso).

No trecho acima, temos um recorte da apresentação do Módulo Rádio com algumas informações sobre o que será abordado, bem como os objetivos de aprendizagem esperados, a saber, conhecer as características desse veículo de comunicação e potencializar o seu uso em sala de aula. Nesse sentido, pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação a **mídia Rádio**? Marque com “X” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

Obtivemos os seguintes dados, conforme Gráfico 14 na página seguinte.

Gráfico 14 – Habilidades na mídia Rádio do Programa Mídias na Educação.

Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

Observamos que o Indicador 1 (utiliza o Rádio como ferramenta pedagógica) aparece com a maior representatividade na intensidade **Regular** e depois deste, os demais indicadores são frequentes nas intensidades **Pouco** e **Nenhum** e uma pequena parcela para **SOF**.

O Indicador 5 (cria Rádio Pátio ou Web Rádio para uma atividade de ensino) foi o item que apresentou maior índice de respostas na intensidade **Nenhum**, ou seja, essas opções de produção com a mídia rádio são quase escassas para o trabalho desse professor.

O Indicador 4 (produz um arquivo ou faixa de áudio para um fim didático-pedagógico) teve uma grande representação na intensidade **Pouco**, isto é, os professores quase não se utilizam dessa forma para ensinar. Curiosamente, os dois indicadores que relacionamos como elementos de autoria nessa mídia, correspondentes aos indicadores 4 e 5, nos mostraram que as situações de autoria nessa mídia por parte dos professores ocorre em uma escala muito pequena. Podemos supor que isso se deve ao fato de

que as opções apresentadas no Questionário não correspondem à realidade da escola desse professor, ou porque ele ainda não se sente suficientemente capaz para esse uso, ou porque não houve um objetivo de aprendizagem que o fizesse recorrer a uma dessas opções de autoria que apresentamos, ou simplesmente porque ele optou pelo não uso desse recurso dessa mídia ainda.

Por outro lado, o módulo deixa claro que um dos objetivos foi apresentar os “tipos variados de rádio, que se distinguem um do outro em virtude da função social que desempenham”, assim como apontar “as características dos diversos serviços de radiodifusão”, partindo desse princípio podemos depreender que os aspectos indicados nessa mídia, de alguma forma, foram estudados e conhecidos pelos professores do Programa Mídias na Educação.

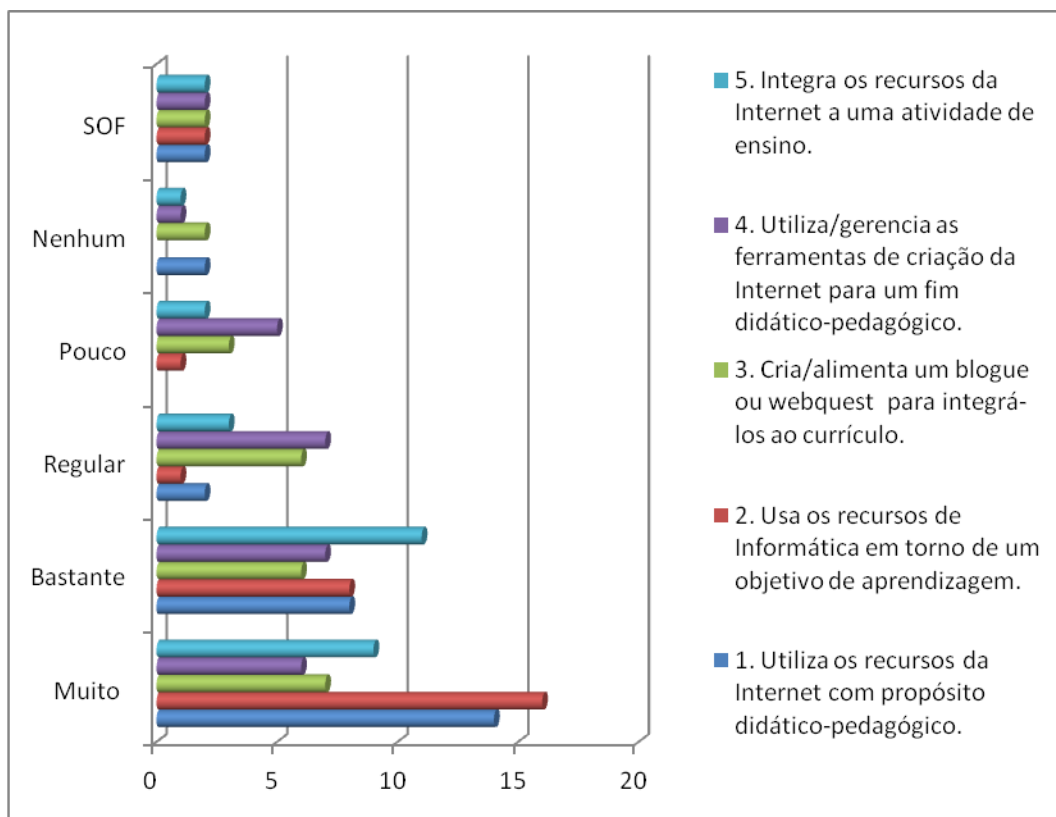
Enfim, o fato é que em todos os quadros que apresentamos, deixamos uma opção em aberto para que esse professor pudesse indicar uma habilidade além das que foram apresentadas, mas nenhum deles acrescentou qualquer resposta.

Quanto à mídia Informática e Internet, as habilidades que apontamos basearam-se no módulo estudado, considerando também os ciclos anteriores que esse professor cursou.

Nesse sentido perguntamos, pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação à **mídia Informática & Internet**? Marque com “**X**” a opção: **M** – Muito; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

Os resultados estão ilustrados no Gráfico 15, na página seguinte.

Gráfico 15 – Habilidades na mídia Informática e *Internet* do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

No ciclo avançado o módulo *Blogs, Flogs/Vlogs e Webquest*, apresentou os seguintes objetivos:

- Conhecer estas ferramentas de criação disponíveis na Internet;
- Compreender como se cria e utiliza *Blog, Flog/Vlog e Webquest* como forma de experimentação destas ferramentas;
- Conhecer diversos provedores que possuem estes serviços na Web;
- Avaliar e debater sobre o seu uso educacional;
- Criar e publicar projetos para utilização de forma interativa e colaborativa. (BRASIL, 2012, n.p., grifo nosso).

Notamos que os cinco indicadores apontados nessa mídia, considerando os objetivos do módulo supramencionados, tiveram um quantitativo considerável de representação nas intensidades **Muito** e **Bastante**, inclusive nos aspectos de autoria citados nos indicadores 3 e 4, respectivamente, *cria/alimenta um blogue ou webquest para integrá-los ao currículo e, utiliza/gerencia as ferramentas de criação da Internet para um fim didático-pedagógico*. Esses mesmos indicadores apresentaram também um bom índice na intensidade **Regular** e **Pouco**, o que importa dizer que nessa mídia os professores apresentaram mais domínio e clareza a respeito de suas linguagens e possibilidades para o ensino. É certo que houve índices pequenos em **Nenhum** e **SOF**, porém, majoritariamente, os professores demonstraram que essa tem sido uma das mídias em que essas habilidades têm sido mais desenvolvidas e utilizadas por eles em sala de aula.

Fato que nos chama a atenção porque, diferente da TV e Vídeo e do Rádio, a mídia Informática e Internet, como é tratada no Programa Mídias na Educação, tem uma linguagem chamada de hipertexto. Para Fiorentini (2003, p. 64) “nesse hipertexto, há uma preocupação em proporcionar uma leitura ativa, inferencial, na qual intertextualidade e não-linearidade estão a seu serviço”, o que torna a utilização da mídia Informática e Internet mais atrativa para o aluno, mas também para os professores que têm a oportunidade de criar blogues integrando-os ao currículo, quer seja como suporte para atividades escolares, quer seja como uma ferramenta para a criação de outras narrativas. A mesma autora observa que tais recursos não são possíveis no ambiente impresso, pois na mídia Informática e Internet é possível a convergência de outras mídias, é possível a inserção de outros elementos: texto, vídeo, som, *links*, e etc.

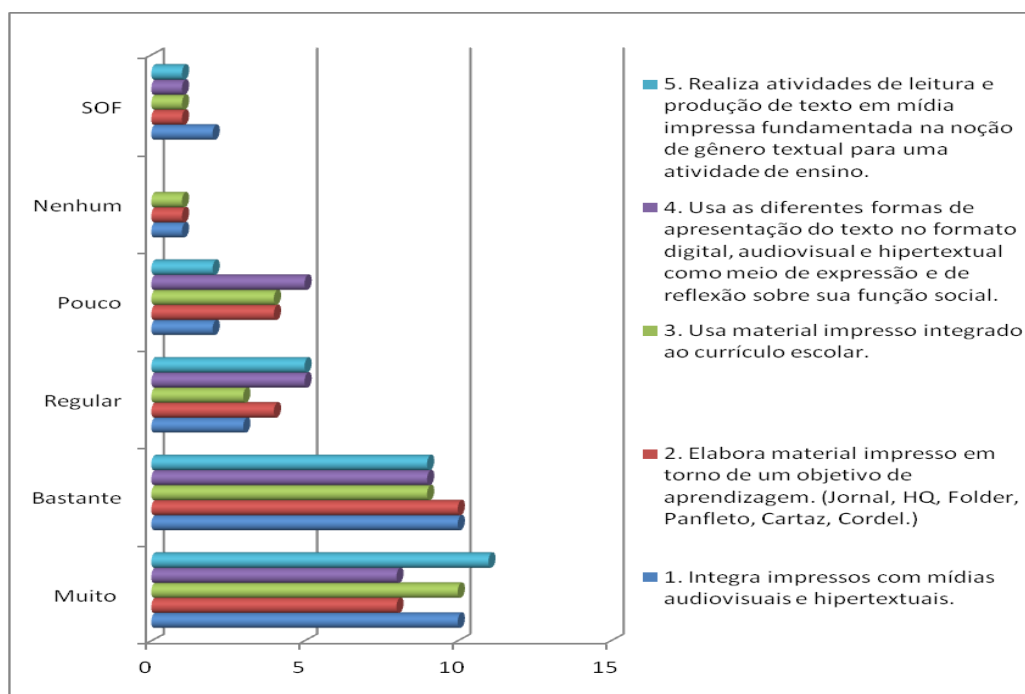
Essas vantagens não são possíveis ao Material Impresso, por exemplo, no entanto essa mídia também tem características e linguagens que podem possibilitar outras leituras e outras formas de aprender e ensinar.

Assim, no Questionário da Pesquisa perguntamos, pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as

habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação à **mídia Material Impresso**? Marque com “X” a opção: **M** – Muito; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

Obtivemos os seguintes resultados, de acordo com o Gráfico 16, abaixo.

Gráfico 16 – Habilidades na mídia Material Impresso do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

Nessa mídia também consideramos o que fora estudado nos ciclos anteriores, constante na Proposta do Curso. Com base nesse documento é que os indicadores das habilidades referentes a essa mídia foram apontados no Questionário. Assim, o módulo Material Impresso do ciclo avançado tratou exclusivamente de mapas, gráficos e tabelas, mas os nos ciclos anteriores, os módulos abordaram as diferentes formas de apresentação de textos no formato digital, as possibilidades de trabalho com impressos

utilizando mídias audiovisuais e hipertextuais e os diversos gêneros textuais e do discurso.

De modo geral, notamos que as habilidades desenvolvidas na mídia Material Impresso também alcançaram os objetivos esperados, pois a maior representatividade de respostas se concentrou nas intensidades **Muito** e **Bastante**, em que os indicadores 2 e 5, relacionados à autoria foram bem desenvolvidos por meio do curso, respectivamente, elabora material impresso em torno de um objetivo de aprendizagem (Jornal, HQ, Folder, Panfleto, Cartaz, Cordel) e, realiza atividades de leitura e produção de texto em mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual para uma atividade de ensino.

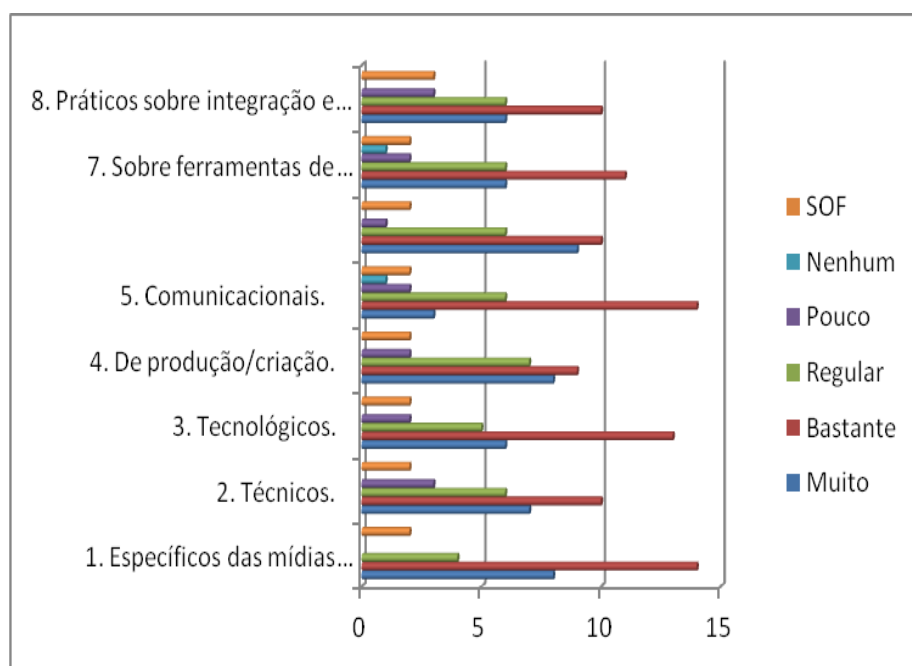
Notamos ainda que nos demais indicadores de habilidades na mídia Material Impresso todos obtiveram índices significativos em **Muito**, **Bastante**, **Regular** e **Pouco**, levando-nos a compreensão de que em algum momento e de alguma forma, atividades envolvendo o material impresso foram bem desempenhadas ainda que, se com muita ou com pouca frequência. Analisamos essa ocorrência com base em Fiorentini (2003), pois para essa autora, isto se deve a uma mudança na perspectiva de construção do texto impresso e,

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que o texto impresso também pode ser heterogêneo, na medida em que utiliza diferentes tipos, gêneros e linguagens na constituição de seu corpo. Experiências desse tipo têm crescido em todas as esferas do texto impresso. Destaca-se a literatura infanto-juvenil, que tem apresentado uma produção muito grande de obras heterogêneas, multimodais. No logotipo pedagógico, vê-se um movimento de flexibilização do texto educativo, para incorporar ao cotidiano das escolas textos como revistas em quadrinhos, revistas em geral, jornais, panfletos publicitários, embalagens de produtos. (FIORENTINI, 2003, p. 68).

Desse modo, vislumbramos que o texto impresso também tem se modificado em função da linguagem e dos recursos de outras mídias, mas que tem coexistido com as demais mídias, afinal a escola está impregnada pelos impressos, especialmente, cadernos, agendas e livros didáticos.

Além das habilidades em cada mídia e das competências gerais, elaboramos um quadro relativo aos saberes adquiridos pelos professores em virtude das práticas formativas do Programa Mídias na Educação, e perguntamos: com que intensidade os saberes adquiridos por meio do Programa Mídias na Educação tem contribuído para autoria (criação, publicação e produção), nas diferentes mídias, projetos e conteúdos educacionais no currículo escolar. Marque com “X” a opção: **M** – Muito; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada. Os resultados obtidos estão ilustrados no Gráfico 17, abaixo.

Gráfico 17 – Saberes adquiridos pelos professores pesquisados.



Fonte: Questionário definitivo da pesquisa, 2012.

No Questionário Piloto abordamos essa categoria sob o ponto de vista da sua contribuição para a criação/produção de conteúdos em mídias (Tabela 5 – Saberes adquiridos no curso para a criação de conteúdos com as mídias, p. 91) e obtivemos a maioria das respostas dos sujeitos da pesquisa positivamente, dizendo que Sim, que os saberes adquiridos na

formação do Programa Mídias na Educação contribuíram para essa autoria. Entretanto, no Questionário Piloto não mencionamos qual ou quais saberes poderiam contribuir para esse fim. Então, no Questionário Definitivo (p. 96), apontamos saberes que julgamos relevantes para a autoria de professores em mídias, considerando os módulos abordados nessa formação. Isto porque,

[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (TARDIF, 2005, p. 16).

Esse foi o aporte teórico para apresentarmos os indicadores dos saberes em uma formação em mídias, pois se os saberes são materializados por meio de uma formação e de programas, esses saberes também são diversos e de vários gêneros, como os que foram postulados por Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* e, como os que apontamos no Questionário da pesquisa, a saber: específicos das mídias, técnicos, tecnológicos, de produção/criação, comunicacionais, sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos, sobre ferramentas de autoria e coautoria de forma integrada ao projeto pedagógico, práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais.

Desse modo, notamos no gráfico acima sobre os saberes, que dos oito indicadores que elencamos no Questionário Definitivo todos demonstraram uma representação significativa na intensidade **Bastante**, com destaque para o indicador 1 (saberes específicos das mídias) e o indicador 5 (saberes comunicacionais), seguido do indicador 3 (saberes tecnológicos) e do indicador 7 (saberes sobre ferramentas de autoria e coautoria de forma integrada ao projeto pedagógico). Por outro lado, a representatividade de índices na intensidade **Muito** é notada também em todos os saberes que apontamos, mas principalmente nos indicadores 7, 4

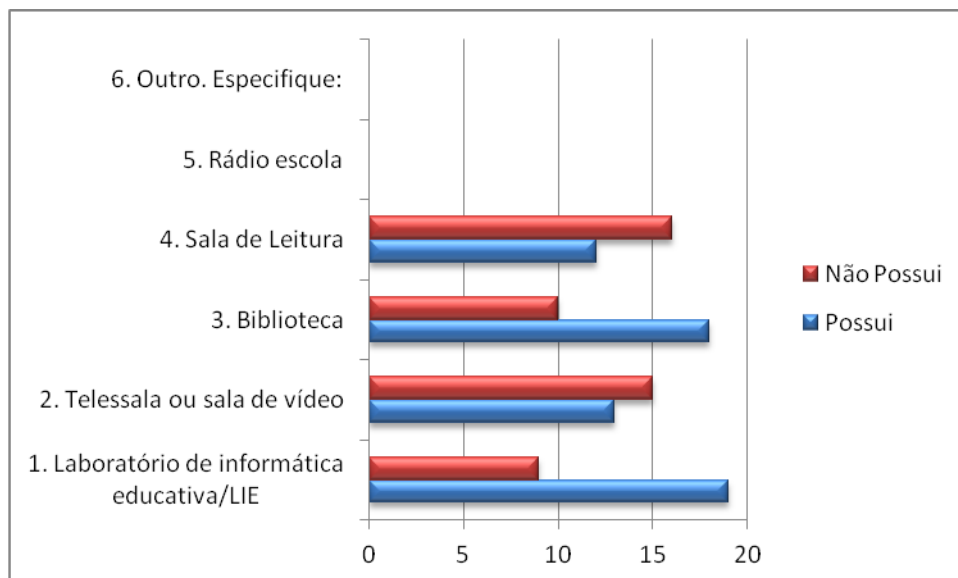
(saberes de produção e criação) e 1. Os saberes técnicos (indicador 2) e os saberes tecnológicos (indicador 3) também foram **Muito** desenvolvidos nessa formação.

A partir desses dados podemos depreender que todos os gêneros de saberes constantes no Questionário foram **Bastante** e **Muito** desenvolvidos nessa formação em mídias e que os saberes adquiridos sobre ferramentas de autoria e coautoria integradas ao projeto pedagógico, os saberes de produção/criação e os saberes específicos das mídias foram os que mais contribuíram para essa autoria.

Outrossim, Tardif (2005, p. 16) afirma que “os saberes dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Por esse motivo, no Questionário Definitivo, elaboramos um bloco relacionado às condições materiais desse professor, em atenção ao que preconiza o curso que é fazer com que esse professor seja capaz de produzir conteúdo nas diferentes mídias. Assim, se os saberes dos professores estão intrinsecamente ligados ao seu trabalho, precisamos conhecer se esse ambiente favorece ou não, esses saberes para a autoria. E perguntamos: considerando o ambiente estrutural e operativo para a realização do seu trabalho com as mídias na escola, quanto aos espaços escolares, assinale um “X” nas opções POSSUI ou NÃO POSSUI.

Os resultados obtidos estão ilustrados no Gráfico 18, na página seguinte.

Gráfico 18 - Condições materiais: ambiente de trabalho – outros espaços escolares.



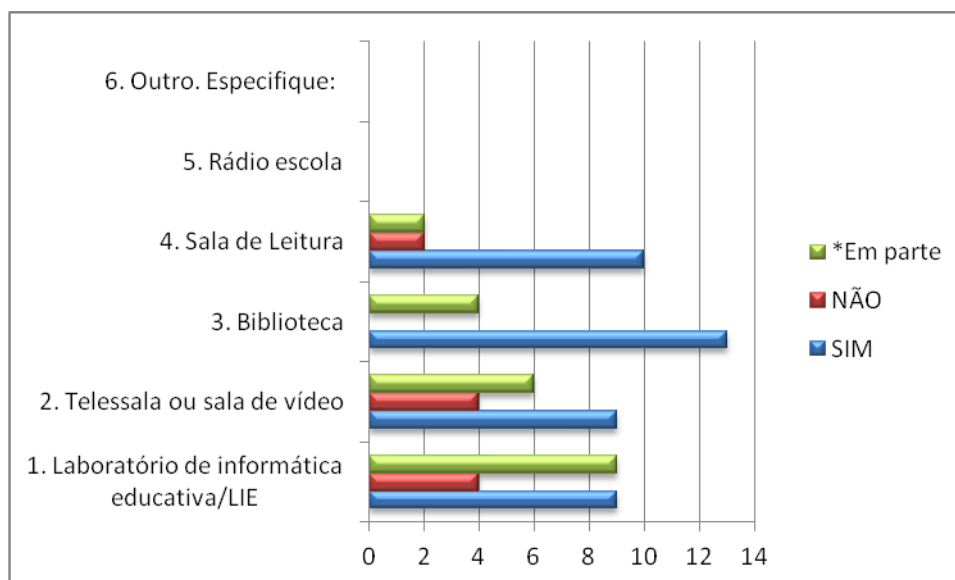
Fonte: Questionário definitivo da Pesquisa, 2012.

Notamos que os espaços escolares indicados no Questionário são aqueles que correspondem à presença das mídias na escola, nesse item a maioria das escolas nas quais esses professores trabalham possuem espaços equipados com as mídias Informática e Internet, TV e Vídeo e Material Impresso, ao contrário da mídia Rádio que não teve nenhum indicador. O destaque nessa questão é para o laboratório de informática e biblioteca que representam os maiores índices na opção POSSUI. Por outro lado, a telessala e a sala de leitura apresentaram o maior índice em NÃO POSSUI.

Em outro quadro de questões, apontamos os mesmos espaços, mas desta vez para conhecer o nível de funcionamento deles e perguntamos: Em relação aos itens da questão anterior quanto ao funcionamento, assinale Sim, Não ou Em Parte.

Os resultados obtidos estão ilustrados no Gráfico 19, a seguir.

Gráfico 19 - Condições materiais: ambiente de trabalho – outros espaços escolares (Funcionalidade).



Fonte: Questionário definitivo da Pesquisa, 2012.

Notamos que a maioria dos espaços presentes nas escolas atende às necessidades dos professores por estar em condições de funcionamento, principalmente a biblioteca e a sala de leitura. O mesmo não ocorre com o laboratório de informática e a telessala que são os indicadores que apresentaram a maior parcela de não funcionamento ou em parte. Nesta opção, o Questionário apresentou a possibilidade dos respondentes justificarem essa resposta e, quanto ao LIE, 9 professores apontaram a *Internet* lenta ou computadores desativados; quanto à telessala, 8 responderam que este espaço é dividido com outros setores como almoxarifado.

Curiosamente, a sala de leitura que na questão anterior foi o espaço menos existente nas escolas é o que mais funciona, ou seja, das escolas nas quais esses professores trabalham poucas tem um espaço destinado à sala de leitura, porém desse quantitativo a maioria delas está em plena atividade.

A biblioteca é na/para a escola um espaço indiscutivelmente presente e em uso por professores e alunos. Esse é um índice que pode nos

auxiliar na compreensão dos dados obtidos acerca da mídia Material Impresso, em que todos os indicadores apontados no Questionário foram de significativa representação nas intensidades **Muito**, **Bastante** e **Regular**, pois foi o espaço de maior índice assinalado na opção POSSUI e quanto à funcionalidade, os respondentes marcaram a maioria das respostas na opção SIM. Situação oposta ocorre em relação ao LIE em que a maioria das escolas POSSUI, mas na mesma proporção funciona Em Parte ou Não funciona. Quanto à telessala, a maioria funciona, um número significativo funciona em parte e outra parcela não funciona.

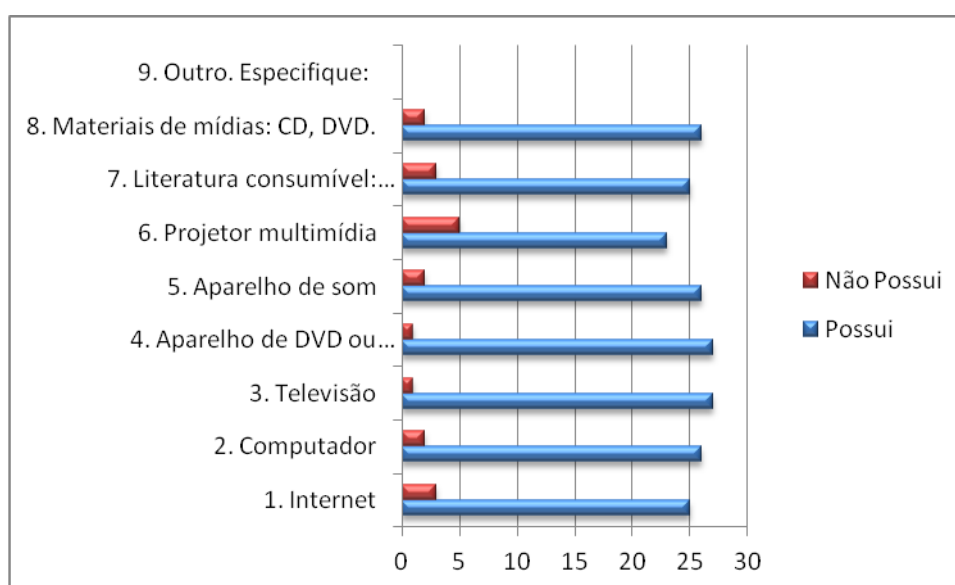
Podemos perceber a partir dos dados sobre as condições materiais em relação ao ambiente de trabalho (Gráfico 18 e Gráfico 19, p. 112 e 113) desse professor que, em média, as escolas onde eles atuam possuem os espaços destinados às mídias específicas, com exceção da mídia Rádio e que, a parcela existente na escola está em funcionamento ou apresenta condições para que professores e alunos os utilizem para fins didático-pedagógicos.

De certo modo, podemos notar uma relação direta entre os espaços de mídias que estão presentes na escola e os destaques informados pelos sujeitos da pesquisa no Questionário acerca das habilidades em cada uma delas. Isto porque, na mídia Rádio em relação ao desenvolvimento das habilidades, a representatividade dos indicadores se deu nas intensidades **Nenhum**, **Pouco** e **Regular**, ao que podemos atribuir como um fator de influência nessas respostas, o fato da inexistência de um espaço dedicado à essa mídia. Pois observamos essa relação também quanto ao Material Impresso, mencionado acima, igualmente, o mesmo ocorre nas mídias TV e Vídeo e Informática e Internet.

Concluimos que, a presença desses espaços na escola, na direção do que fora apontado por Tardif (2005) sobre a imbricação entre os saberes dos professores e o seu trabalho, funcionam como uma fórmula, pois sua presença propicia o desenvolvimento das habilidades, assim como a sua ausência torna o desenvolvimento dessas habilidades quase imperceptíveis ou impraticáveis.

Ainda no bloco de questões sobre as condições materiais no ambiente de trabalho desse professor, perguntamos, além dos espaços anteriormente destacados, sobre a existência de recursos tecnológicos para a realização do trabalho deles com mídias na escola, solicitamos que assinalassem nas opções Possui ou Não Possui. Na recolha dos dados obtivemos os resultados, demonstrados no gráfico a seguir.

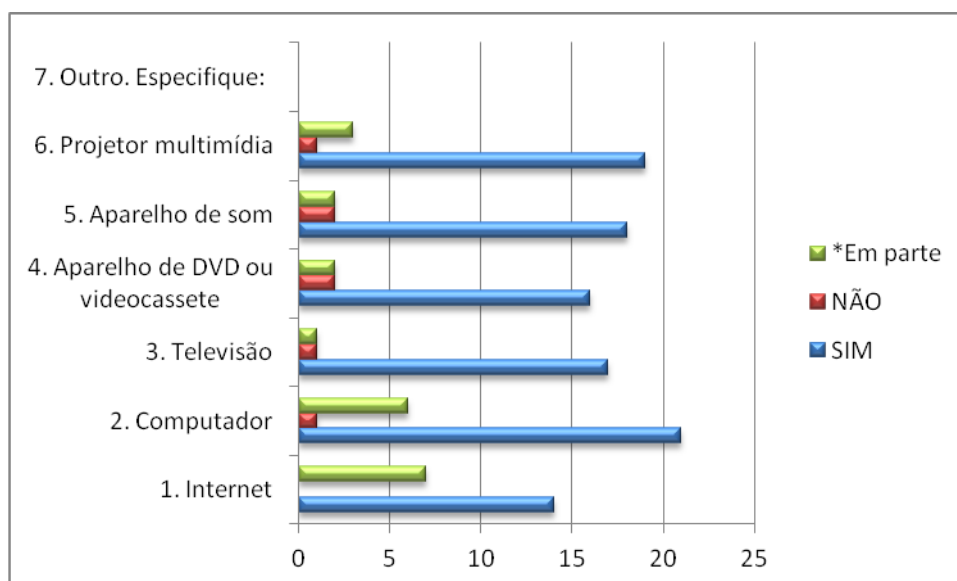
Gráfico 20 - Condições materiais: recursos tecnológicos.



Fonte: Questionário definitivo da Pesquisa, 2012.

Observamos, de acordo com o Gráfico 20, que os oito recursos tecnológicos elencados no Questionário da pesquisa são encontrados nas escolas em que esses professores trabalham e, que o índice de escolas que não possuem esses itens é muito pequeno em relação ao total do que foi apontado na pesquisa. Com o objetivo de saber se esses recursos têm condições de serem utilizados pelos professores, perguntamos sobre sua funcionalidade em outro quadro, que se apresenta na página seguinte, e solicitamos que os respondentes assinalassem em Sim, Não ou Em Parte.

Gráfico 21 - Condições materiais: recursos tecnológicos (Funcionalidade).

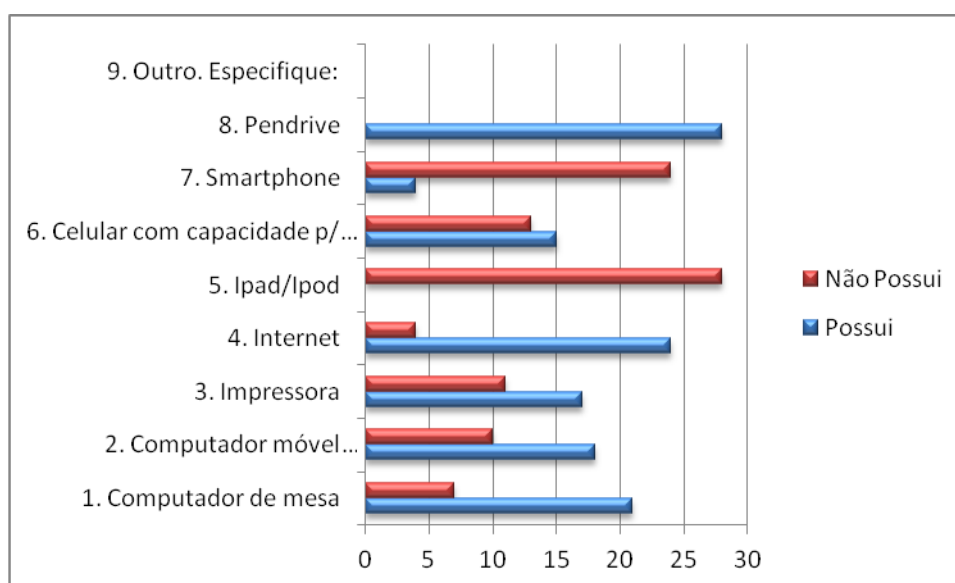


Fonte: Questionário definitivo da Pesquisa, 2012.

No Gráfico 21 acima, as mídias DVD, CD e literatura consumível foram retiradas, pois seriam itens difíceis de mensurar quanto à funcionalidade. Nesse sentido, notamos que de todos os equipamentos que a escola possui, uma pequena parcela Não funciona ou funciona Em Parte. Nesta opção, o Questionário apresentou aos respondentes a possibilidade de justificar e, no caso da Internet, por exemplo, cinco justificaram dizendo que ela é lenta e isso dificulta a operacionalização do trabalho dos professores, por isso, funciona, mas em parte.

Para observarmos o nível de utilização e familiaridade desses professores com as mídias, elaboramos ainda um quadro contendo equipamentos próprios dos professores e perguntamos: Em quais condições você realiza o curso Mídias na Educação. Marque com “X” os recursos próprios que dispõe para sua formação nas opções Possui ou Não Possui.

Os resultados obtidos estão demonstrados no Gráfico 22, a seguir.

Gráfico 22 - Condições materiais: recursos próprios.

Fonte: Questionário definitivo da Pesquisa, 2012.

Nesse item os professores revelaram que muitos deles POSSUEM equipamentos próprios para utilizarem em prol de sua formação, porém observamos que isso não se aplica a todos, pois um índice considerável de professores não dispõe sequer de um computador de mesa com Internet, que pode ser tido hoje como um dos itens tecnológicos mais populares. Isso justifica porque nenhum deles possui uma das tecnologias mais versáteis e funcionais como o *Ipad* e o *Ipod*. O contrário ocorre com o *pendrive*, por exemplo, em que todos os professores afirmaram possuir.

O indicador 6, celular com capacidade p/ gravar áudio, vídeo e acesso as redes sociais, também não é uma realidade para todos, mas deveria ser, por ser um aparelho que apresenta convergência de mídias (TV, vídeos, Internet, Rádio, gravador de voz e vídeo, câmera fotográfica) e grande potencial de utilização para o ensino.

O último bloco do Questionário foi destinado à prática curricular com mídias na educação em que o objetivo foi verificar a percepção de mudança no trabalho desses professores a partir dessa formação, e perguntamos: O curso contribuiu para a autoria na produção de conteúdos com mídias como

ferramenta pedagógica integrada ao currículo escolar? () Não. () Sim. Cite um exemplo.

Nessa questão, 25 professores responderam que sim, que o curso contribuiu para a autoria, mas destes 8 não citaram nenhum exemplo; 2 responderam que não e 1 não assinalou nem Sim nem Não, mas citou como exemplo, o desenvolvimento de um projeto envolvendo a mídia TV e vídeo.

A partir desses dados é visível a representação da maioria dos respondentes quanto à percepção sobre o trabalho docente na medida em que o curso contribuiu para a autoria em mídias. Nessa perspectiva destacamos alguns exemplos citados pelos sujeitos da pesquisa no Questionário em que utilizaremos as iniciais PC para Professor Cursista, seguido de numeração para cada um dos respondentes. Vejamos,

Apreendi como montar uma rádio escolar com todos os seus elementos de funcionamento.
Criação de blogue e *webquest*; produções de vídeos educacionais. (PC1, 2012).

A criação de blogues e *webquests* é recorrente em 9 exemplos citados pelos respondentes da pesquisa, dialogando com as habilidades apresentadas na Figura 22 (p. 103) em que estas foram desenvolvidas nas intensidades **Muito**, **Bastante** e **Regular**.

A utilização da mídia TV e Vídeo aparece em 7 das respostas citadas pelos professores, incluindo a criação de um documentário. Os indicadores apontados no Gráfico 30 (p. 131) confirmam as habilidades de autoria nessa mídia nas intensidades **Bastante**, **Muito** e **Regular**.

A mídia Material Impresso foi citada por 5 professores na criação de um jornal eletrônico, avaliação on-line e uma revista, cotejando com os dados representados no Gráfico 16 (p. 107) percebemos que esse foi um aspecto presente para os professores cursistas.

A mídia Rádio aparece em dois exemplos citados, um deles supramencionado e o outro é uma “Rádio Escola em que os alunos produzem o conteúdo que vai ao ar sobre a história da comunidade,

culinária, costumes e tec.” (PC2, 2012). Os poucos exemplares de autoria nessa mídia fazem relação aos índices apresentados no Gráfico 14 (p. 103) sobre as habilidades desenvolvidas onde as intensidades maiores estão em **Nenhum**, **Pouco** e **Regular** e, que de certa forma é um desdobramento das condições materiais nas quais esse professor desempenha seu trabalho, pois no Gráfico 17 (p. 109) sobre os espaços escolares que a escola possui, o indicador para Rádio escola não apresentou índice.

O trabalho com mídias desenvolvido por meio de projetos apareceu em duas respostas, uma delas registra,

Realizei durante o curso vários projetos inserindo o uso de tecnologias e mídias integradas. Ex.: Projeto Telejornal, Projeto Revista, Projeto Eleições 2010, fora o uso como recurso didático para explicação de conteúdos. (PC3, 2012).

Além disso, os respondentes também destacaram os conhecimentos adquiridos e a dinâmica das aulas quando estas envolvem o uso das mídias.

Aprendi o quanto as mídias podem ajudar no processo de aprendizagem, a funcionalidade das várias mídias existentes como ferramenta pedagógica, além de conhecimento adquirido. (PC4, 2012).

Preparação de aulas dinâmicas com projetor de imagens e aulas diferenciadas com o uso do computador e Mesa Educacional Interativa. (PC5, 2012).

Notamos que os exemplos citados pelos professores cursistas coincidem com os indicadores que apontamos no Questionário Definitivo em que os dados encontram-se dispostos em gráficos e foram analisados e discutidos até chegarmos a esse ponto.

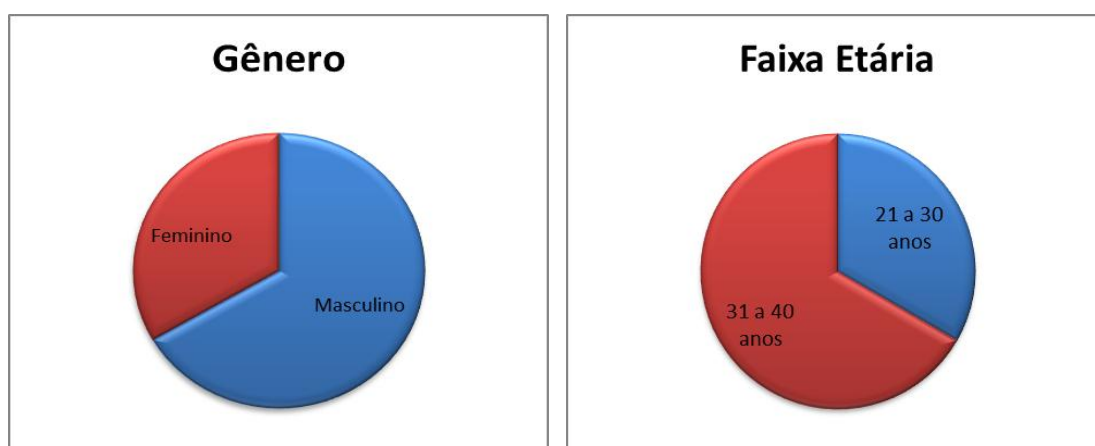
A partir daqui vamos nos debruçar sobre a análise e discussão dos dados obtidos do Questionário aplicado aos professores especialistas.

4.1.3 Questionário para Professores Especialistas

Os professores especialistas são, no curso Mídias na Educação, aqueles que ministram as aulas de módulos específicos e acompanham, juntamente com os professores formadores, as atividades realizadas pelos professores cursistas nos módulos correspondentes. Nesse sentido, além destes, consideramos que as informações dos professores que ministraram os módulos das mídias específicas também fossem relevantes, ainda mais porque estamos tratando da formação de professores em mídias.

Para responder ao instrumento da pesquisa buscamos os professores especialistas das turmas correspondentes. Assim, os professores respondentes, são aqueles que participaram do ciclo avançado do curso Mídias na Educação na sua 3ª oferta e ministraram os módulos referentes às mídias específicas, a saber: TV e Vídeo, Rádio, Informática e Internet e Material Impresso. Nesse critério se encaixaram três professores, sendo que um deles ministrou dois módulos. Assim, antes de passarmos aos dados obtidos por meio do instrumento da pesquisa, vamos visualizar o perfil desses professores.

Gráfico 23 - Perfil dos professores especialistas do Programa Mídias na Educação quanto a gênero e faixa etária



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Notamos nos gráficos anteriores que quanto ao gênero, em proporção, a maioria é do sexo masculino de idade muito jovem, pois não passa dos quarenta anos e 100% dos professores especialistas são de instituições federais, sendo a maioria da Universidade Federal de Rondônia, conforme figura abaixo.

Gráfico 24 - Perfil dos professores especialistas do Programa Mídias na Educação quanto ao vínculo profissional



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

No que diz respeito as áreas de atuação dos professores especialistas, os resultados obtidos estão representados na figura abaixo.

Gráfico 25 - Perfil dos professores especialistas do Programa Mídias na Educação quanto à área de atuação



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Considerando as áreas de atuação dos professores pesquisados, notamos que as áreas de conhecimentos encontram-se em níveis proporcionalmente equivalentes, pois apresentam um eixo de tecnologia da informação, um eixo de comunicação social e jornalismo e outro eixo de docência superior e pedagogia.

A área de tecnologia da informação deriva da grande área Ciências da Computação, expressando nesse sentido, a hierarquização para um conhecimento mais técnico. Por outro lado, a comunicação social e jornalismo estão voltadas para o âmbito da comunicação, das linguagens, do ponto de vista da informação mais trabalhada. Em um outro eixo, encontramos a docência superior e a pedagogia que se aninham à educação, área específica no âmbito dos processos formativos, avaliativos, técnicos, curriculares centrados no ensino-aprendizagem.

Desse ponto de vista, podemos considerar que, os professores especialistas com suas áreas de atuação, acabam formando um tripé coerente para a formação de professores em mídias na educação básica por agregarem áreas de conhecimento que convergem para uma formação interdisciplinar, reunindo ao mesmo tempo os aspectos técnicos, comunicativos e pedagógicos no entorno das mídias.

No perfil desses professores, o tempo de atuação no exercício da docência, também foi observado e os dados obtidos estão ilustrados no Gráfico 26, na página seguinte.

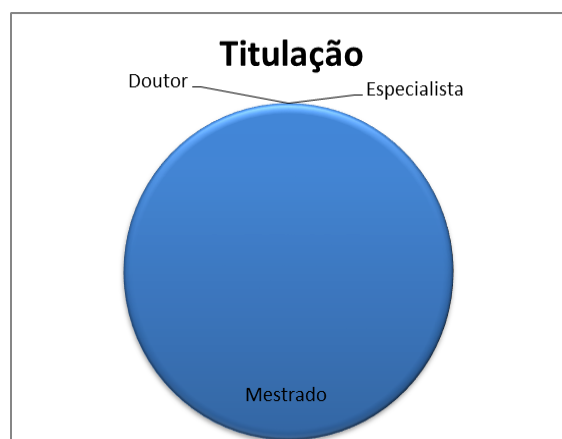
Gráfico 26 - Perfil dos professores especialistas do Programa Mídias na Educação quanto ao tempo de docência



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Conforme o gráfico acima, notamos que os professores especialistas também são jovens na docência, em que pelo menos $2/3$ atuam entre um a três anos no magistério. Isto, em princípio, não significa dizer que não haja maturidade desses professores para ministrarem os módulos, pelo contrário, importa dizer que são capacitados e formados para o exercício da docência, apresentando, em sua maioria, o título de mestre, portanto, aptos para a docência em um curso desse porte (ver gráfico 27).

Gráfico 27 – Perfil dos professores especialistas do Programa Mídias na Educação quanto à titulação



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

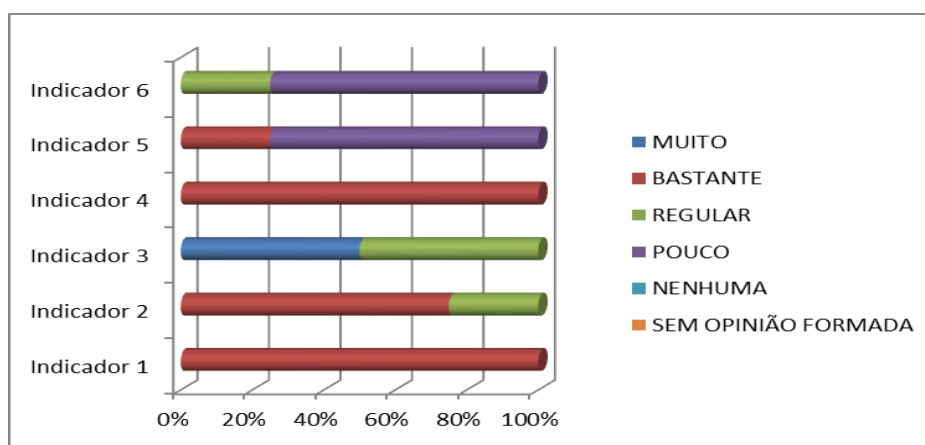
Mostrado o perfil dos respondentes, passamos agora aos dados obtidos por meio do instrumento da pesquisa que foi organizado em blocos, sendo: bloco I A – dados da identificação, bloco I B – dados profissionais, bloco II – prática curricular com mídias na educação, bloco III – formação.

Com base no Bloco I pudemos extrair o perfil dos professores especialistas. O Bloco II apresenta duas questões abertas para que esse professor possa expressar-se em relação à prática curricular que serão tratadas a *posteriori*. No Bloco III sobre a formação relacionada ao curso Mídias na Educação, concentramos as questões destinadas a mensurar as competências, os saberes e as habilidades em cada mídia.

Com o objetivo de representar graficamente as respostas dos respondentes, no instrumento da pesquisa, atribuímos uma escala de valores associativa às opções a serem assinaladas, ficando da seguinte forma: **Muito** = 5; **Bastante** = 4; **Regular** = 3; **Pouca** = 2; **Nenhuma** = 1; **Sem Opinião Formada** = 0.

Desse modo, em relação às competências gerais, perguntamos: as **competências gerais** abaixo estão na Proposta Pedagógica do Programa Mídias na Educação. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, neste curso? Marque com “**X**” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada. (ver gráfico 28, abaixo).

Gráfico 28 - Competências Gerais do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Além da escala de valores, por uma questão de organização do gráfico, enumeramos os indicadores, sendo que no instrumento da pesquisa eles aparecem em essência. Assim, para melhor compreensão, fazemos o seu detalhamento:

Indicador 1: Conhecer as linguagens e recursos das mídias.

Indicador 2: Selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem.

Indicador 3: Identificar os diversos gêneros midiáticos.

Indicador 4: Contextualizar os usos das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática.

Indicador 5: Saber integrar as mídias para um fim didático-pedagógico.

Indicador 6: Conhecer os diferentes suportes de texto.

Indicador 7: Outra está sendo desenvolvida. Especifique. Esse indicador não foi listado no gráfico por duas razões, uma por não ter sido assinalada e a outra razão se deve ao fato dos respondentes não inscreverem nenhuma sugestão para essa questão.

Dessa forma, o Gráfico 28 com as Competências Gerais demonstra que no Indicador 1 (conhecer as linguagens e recursos das mídias) e no Indicador 4 (contextualizar os usos das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática), essas competências têm sido **Bastante** desenvolvidas. Seguidas do Indicador 2 (selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem), nessa mesma intensidade com mais de 60%. Os Indicadores 5 e 6, respectivamente, saber integrar as mídias para um fim didático-pedagógico e conhecer os diferentes suportes de texto, foram as competências menos desenvolvidas pelos professores-cursistas de acordo com a percepção dos professores especialistas. Já o Indicador 3 demonstra que a competência em identificar os diversos gêneros midiáticos, em parte foi **Muito** desenvolvida e em parte foi desenvolvida de modo **Regular**.

O mesmo procedimento foi usado para representar graficamente a categoria Saberes em que a escala associativa de valores foi a mesma, sendo: **Muito** = 5; **Bastante** = 4; **Regular** = 3; **Pouca** = 2; **Nenhuma** = 1; **Sem Opinião Formada** = 0. E o mesmo foi feito com os indicadores que por uma questão organizativa não foram expressos na Figura, mas aparecem descritos abaixo.

Indicador 1: Específicos das mídias.

Indicador 2: Técnicos.

Indicador 3: Tecnológicos.

Indicador 4: De produção.

Indicador 5: Comunicacionais.

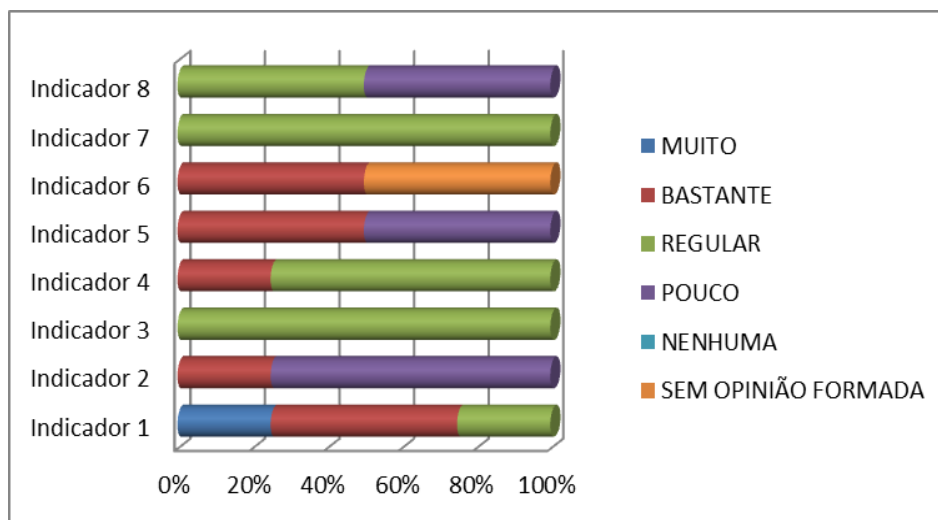
Indicador 6: Sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos.

Indicador 7: Sobre ferramentas de autoria e co-autoria, de forma integrada ao projeto pedagógico.

Indicador 8: Práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais.

Quanto aos saberes perguntamos: Com que intensidade o Programa Mídias na Educação propicia **os saberes necessários para autoria** (criação, publicação e produção) desse professor da educação básica, nas diferentes mídias, projetos e conteúdos educacionais no currículo escolar. Marque com “**X**” a opção: **M** – Muito; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada. (ver gráfico 29, na página seguinte).

Gráfico 29 - Saberes necessários à autoria em mídias do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Os saberes específicos das mídias (Indicador 1) apresentaram três níveis de intensidade, em que a maior intensidade **Bastante** aparece com a maior porcentagem e **Muito** e **Regular** com pelo menos 20% cada. Os saberes tecnológicos e os saberes sobre ferramentas de autoria e coautoria integradas ao projeto pedagógico, correspondentes dos Indicadores 3 e 7, são saberes necessários considerados de caráter **Regular** que o Programa Mídias na Educação pode propiciar.

Os saberes comunicacionais e os saberes sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos, respectivamente Indicadores 5 e 6, aparecem como **Bastante** necessários para a autoria em mídias com pelo menos 50% cada um.

Os saberes técnicos e de produção, correspondentes aos Indicadores 2 e 4, aparecem como **Bastante** necessários em 25% das respostas; 75% dos respondentes considerou os saberes técnicos (Indicador 2) **Pouco** necessários, assim como 75% considerou os saberes de produção também **Pouco** necessários para autoria nas diferentes mídias.

Nesse sentido, podemos depreender três hipóteses, ou esses saberes que estão agrupados em uma categoria mais técnica não são tão

necessários para autoria nas diferentes mídias, projetos e conteúdos educacionais no currículo escolar e, os professores podem criar conteúdos e projetos com mídias a despeito desses saberes, ou, o Programa Mídias na Educação ainda não dispõe de estratégias suficientes para propiciar a esses professores os saberes técnicos e de produção que lhes possibilitem propriedades suficientes para esse fim. Ou ainda, pode ser que outros saberes sejam considerados mais prioritários ou mais relevantes por parte dos professores especialistas e que o instrumento da pesquisa, nessa fase, não foi capaz de revelar. Apesar de que os professores tiveram no Questionário, espaço para apontar e inscrever suas impressões, mas que nesse momento eles optaram por não expor.

De qualquer modo, os dados obtidos nos oferecem condições para trazer uma reflexão nesse aspecto. Tratando da identidade e dos saberes da docência Pimenta (2005, p. 20) categoriza os saberes docentes em três dimensões: a experiência, o conhecimento e os pedagógicos, afirmando que “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”, e que dependendo da época um deles foi mais predominante que outro. A autora denuncia que os saberes menos destacados foram os da experiência e, talvez essa seja a razão pela qual os saberes práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais (Indicador 8) foram considerados 50% **Regular** e 50% **Pouco**.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. (PIMENTA, 2005, p. 20-24).

As ponderações de Pimenta (2005) nos levam a concluir que os saberes da experiência são produzidos no exercício da docência e só podem ser produzidos pela prática, pelas vivências proporcionadas pela ação docente e não fora dela. Se é certo que estamos de acordo com esse raciocínio, então é possível afirmar que, entre a formação em mídias proporcionada pelo Programa e a aplicabilidade do que foi aprendido e construído pelos professores no curso há um fosso que ainda não conseguimos detectar, porque dos saberes indicados no Questionário da pesquisa, a maior intensidade dos indicadores variou entre **Pouco**, **Regular** e **Bastante**, nesta ordem. Ou seja, se agrupássemos os saberes pontuados no instrumento da pesquisa nas dimensões de Pimenta (2005), teríamos os seguintes grupos:

a) Saberes da experiência: de produção (Indicador 4), práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais (Indicador 8).

b) Saberes de conhecimento (específicos da área): específicos das mídias (Indicador 1), das ferramentas de autoria e co-autoria (7), técnicos (Indicador 2),

c) Saberes pedagógicos: metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos (Indicador 6), comunicacional (Indicador 5).

Notamos com esse agrupamento em comparação ao que está representado no Gráfico 29 (p. 127) que os saberes da experiência têm intensidade **Regular**, indicados na formação em mídias em saberes de produção e saberes práticos de integração e gestão para a autoria. No grupo dos saberes de conhecimento sobre as mídias, as ferramentas e os saberes técnicos, a intensidade foi majoritariamente **Regular**, seguida de **Pouco** e **Bastante**. E no último grupo, os saberes pedagógicos em que estão as metodologias de trabalho e o caráter comunicacional, a intensidade foi **Bastante**, **Pouco** e **Sem Opinião Formada**.

Entendemos que as categorias de saberes, conforme Pimenta (2005) foram consideradas pelos professores especialistas, mas que

nenhuma delas foi tão necessária que merecesse ser destacada com maior representatividade, com exceção de uma porcentagem para os saberes específicos das mídias que demonstrou a intensidade **Muito** em 25% das respostas (Ver Gráfico 29, p. 127).

Convencionamos que para realizar a autoria em mídias os professores dão relevância em conhecer as mídias no âmbito de suas linguagens, recursos e ferramentas para então, considerarem o que é mais propício apreender em seu cotidiano e ao seu repertório, pois ficou claro, no caso do curso Mídias na Educação, que nenhum dos saberes relacionados às mídias foi tão necessário quanto conhecê-las em suas especificidades, seja para incorporá-las no exercício da docência ressignificando a identidade dos professores, seja, de forma latente, apontando sutilmente para a ênfase na importância do professor e nos seus saberes no processo ensino-aprendizagem do que nos meios que se colocam à sua volta.

Agora vejamos como se comportaram os dados obtidos em relação às mídias específicas em que apresentamos os dados relativos a TV e Vídeo.

A) Mídia TV e Vídeo

Para esta análise, buscamos manter o critério de associação entre intensidade e valor, especialmente porque no item relacionado à aplicabilidade das mídias, contamos com apenas um respondente, que foi o professor que ministrou o módulo da mídia específica. Então para a análise dos dados obtidos mantivemos a escala de valores associativa às opções a serem assinaladas, ficando da seguinte forma: **Muito** = 5; **Bastante** = 4; **Regular** = 3; **Pouca** = 2; **Nenhuma** = 1; **Sem Opinião Formada** = 0.

Assim, no que diz respeito à aplicabilidade da mídia TV e Vídeo, obtivemos os resultados que estão representados no Gráfico 30, a seguir.

Gráfico 30 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia TV e Vídeo do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Nesse sentido, observamos na área colorida do Gráfico 30 (p. 131) que os indicadores apontados no Questionário são seguidos de uma numeração, significando a intensidade dada a resposta, em que temos para o indicador 1 na cor azul escuro, sobre a utilização da mídia TV e Vídeo como ferramenta pedagógica, assinalada a alternativa **Bastante**, deixando claro que, para que o professor da educação básica possa utilizar a TV e o vídeo em sala de aula é necessário que ele a apreenda à sua prática como uma ferramenta pedagógica satisfatoriamente, isto é bastante. Esse primeiro indicador, encontra-se horizontalmente ligado aos indicadores 2 e 4, respectivamente nas cores vermelho e lilás, do instrumento da pesquisa, sobre elaborar um roteiro de vídeo em torno de um objetivo de aprendizagem e selecionar programas de TV ou vídeo que possam ser integrados ao currículo desse professor na educação básica.

De outro modo, considerando que o objetivo do curso é formar professores para a autoria em mídias, o indicador 5 sobre produzir um vídeo para um fim didático-pedagógico foi assinalado pelo respondente, professor especialista na mídia TV e vídeo, em seu maior grau de intensidade, ou seja, é muito relevante, é muito significativo, é muito importante que o professor da educação básica que se formou em Mídias na Educação saiba, na prática, criar um vídeo que atenda às finalidades didático-pedagógicas do seu componente curricular. Sabendo isso, o indicador 3 sobre usar recursos de vídeo para ilustrar o conteúdo ensinado será realizado de modo regular, conforme apontado pelo respondente no questionário.

A partir dessa interpretação, podemos afirmar que, para que o professor da educação básica saiba produzir um vídeo é necessário primeiro que ele tenha em seu repertório didático-pedagógico os saberes curriculares e os saberes da experiência (TARDIF, 2005). Saberes curriculares porque a finalidade didático-pedagógica precisa estar alinhada a um objetivo de aprendizagem do conteúdo integrado ao currículo do componente curricular, e vale lembrar que é da natureza do ensino que quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Saberes da experiência porque para utilizar essa produção como ferramenta pedagógica e recurso ilustrativo são necessários que de alguma forma, esse professor já tenha vivenciado essa experiência em um momento anterior, nesse caso, essa experiência liga-se diretamente à formação dele no curso Mídias na Educação.

Podemos concluir que, toda e qualquer atividade inerente ao ensino e à aprendizagem requerem saberes docentes. Os saberes docentes no quadro teórico de referência que elegemos são imprescindíveis à práxis libertadora da educação, quer na dimensão do ensino-aprendizagem, quer em matéria de recursos ou ferramentas que se lancem mão para formar cidadãos, deve-se primar pelos saberes da docência que a caracterizam em sua dimensão ética, política e estética (FREIRE, 1996).

B) Mídia Rádio

Quanto à mídia Rádio utilizamos os mesmos procedimentos de análise mantendo a escala associativa de valores, sendo: **Muito** = 5; **Bastante** = 4; **Regular** = 3; **Pouca** = 2; **Nenhuma** = 1; **Sem Opinião Formada** = 0. Nesse sentido, quanto à aplicabilidade da mídia **Rádio** em sala de aula, obtivemos os resultados que estão representados no Gráfico 31, abaixo.

Gráfico 31 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Rádio do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

Nos indicadores apontados no instrumento da pesquisa a intensidade **Muita** aparece no gráfico na cor azul claro com o valor 5 para o Indicador 5, equivalente à criar rádio-pátio ou a *web*-rádio para desenvolver atividades de ensino. A intensidade **Bastante** correspondente ao valor 4, foi revelada nos Indicadores 1 na cor azul escuro, 2 na cor vermelha e 4 na cor lilás que equivalem, respectivamente a, utilizar o rádio como ferramenta pedagógica, elaborar roteiro de rádio em torno de um objetivo de aprendizagem e produzir um arquivo ou faixa de áudio para um fim didático-pedagógico. Selecionar programas ou faixas de rádio para integrá-los ao currículo (Indicador 3 na cor verde) teve intensidade **Regular**. Os indicadores foram assinalados considerando o que é mais necessário para o professor-

cursista desenvolver a fim de que ele possa criar conteúdos de sua autoria com essa mídia.

Assim, o professor especialista considerou que criar rádio-pátio ou a web-rádio para desenvolver atividades de ensino é uma habilidade imprescindível para a autoria de professores da educação básica e, portanto, necessita que seja realizada com mais frequência.

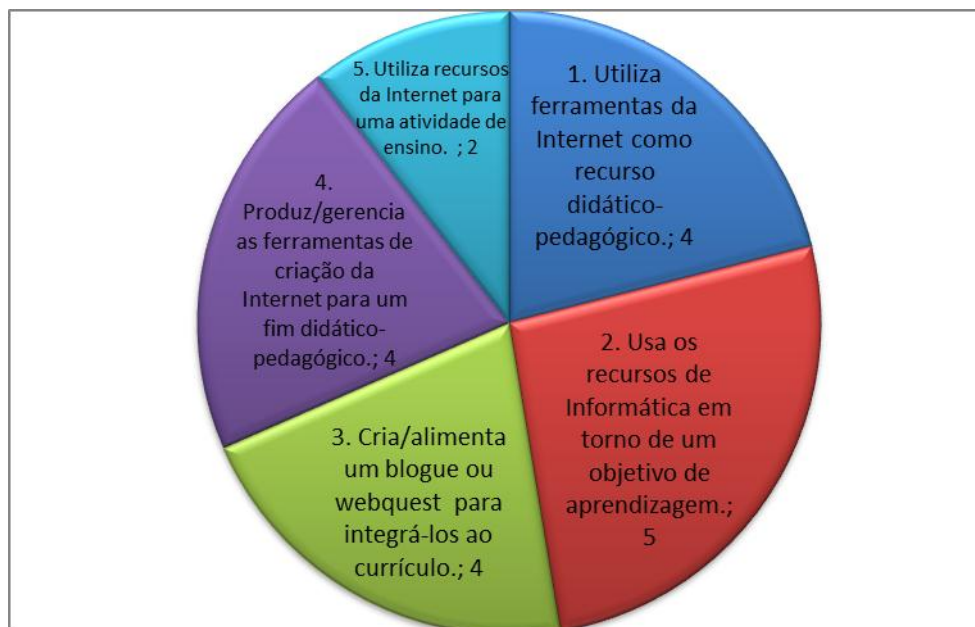
C) Mídia Informática e *Internet*

Para a coerência na análise dos dados, mantivemos os procedimentos de análise em relação à escala associativa de valores, sendo: **Muito** = 5; **Bastante** = 4; **Regular** = 3; **Pouca** = 2; **Nenhuma** = 1; **Sem Opinião Formada** = 0.

E perguntamos: Pensando na aplicabilidade da mídia **Informática & Internet** em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso? Marque com “X” a opção: M – Muito; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

Os resultados obtidos estão ilustrados no Gráfico 32, na página seguinte.

Gráfico 32 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Informática e *Internet* do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

A habilidade na qual a intensidade **Muito** foi assinalada corresponde ao valor 5, atribuído ao indicador 2 relativo à *usa os recursos de informática em torno de um objetivo de aprendizagem*, representada na fatia de cor vermelha.

Os demais indicadores que aparecem no gráfico nas cores azul escuro (indicador 1), na cor verde (indicador 3) e na cor lilás (indicador 4), tiveram a intensidade **Bastante** representada pelo valor 4 na figura acima, exclui-se dessa intensidade o indicador 5 na cor azul claro para: *utiliza recursos da internet para uma atividade de ensino*, de intensidade **Pouco** com valor igual a 2.

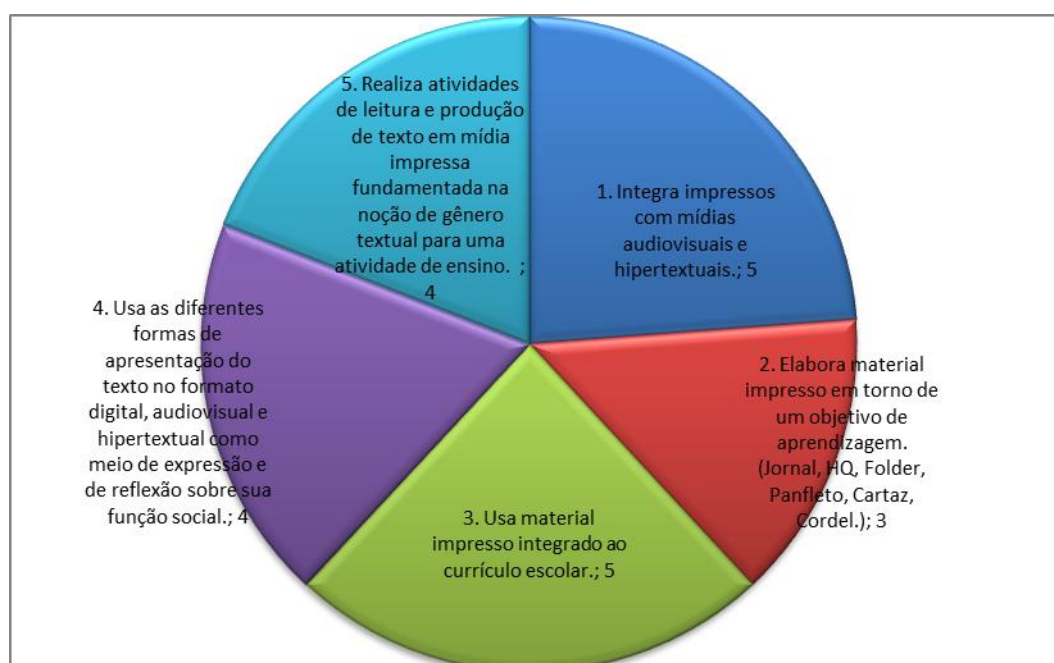
Nessa conjuntura, a interpretação sobre essas habilidades para o professor especialista na mídia Informática e *Internet* é que é mais relevante saber utilizar os recursos de informática em função do objetivo de aprendizagem do que utilizar os recursos de internet, talvez isso pode dever-se ao fato de que para utilizar os recursos da internet, especialmente no que

se refere a criar um blogue ou um perfil no *facebook*, não exija tanto domínio de linguagem, de interfaces e de técnica como se exige na utilização dos recursos da informática. Consequentemente, se há esse domínio por parte do professor, ficará mais fácil utilizar as ferramentas da *internet*, criar blogues e *webquests*, assim como produzir e gerenciar as ferramentas de criação. Entretanto, notamos que todas essas habilidades necessitam ser bastante desenvolvidas para que o professor cursista exercite a autoria na mídia Informática e *Internet*.

D) Mídia Material Impresso

Para obter os dados quanto à aplicabilidade da mídia Material Impresso em sala de aula, mantivemos a escala associativa de valores: **Muito = 5; Bastante = 4; Regular = 3; Pouca = 2; Nenhuma = 1; Sem Opinião Formada = 0**. Os resultados obtidos estão ilustrados no Gráfico 33, a seguir.

Gráfico 33 - Habilidades para a aplicabilidade da mídia Material Impresso do Programa Mídias na Educação.



Fonte: Questionário da pesquisa, 2012.

No Gráfico 33 (p. 136), observamos que os indicadores que apontam para a autoria no Material Impresso foram assinalados no indicador 1, na cor azul escuro, e no indicador 3, na cor verde, que encontram-se com os valores iguais a 5. Isto porque se o professor da educação básica consegue realizar a integração do impresso com outras mídias, inclusive audiovisuais e hipertextuais significa dizer que este professor tem habilidades em um bom nível de domínio tanto da linguagem como das ferramentas necessárias para essa integração.

Notamos também que os indicadores 4, na cor lilás da pizza, e o indicador 5, na cor azul claro, foram considerados relevantes para essa autoria, pois usar as diferentes formas de apresentação do texto em variados suportes, bem como realizar atividades de leitura e produção de texto fundamentadas na noção de gênero, demonstra o nível de inteligência desses professores com discernimento crítico.

Além dos saberes, habilidades e competências com indicadores que figuraram em quadros específicos, elaboramos duas questões a serem respondidas pelos professores especialistas.

Desse modo, perguntamos: Como professor especialista no (s) módulo (s) X, o que considera importante para que o cursista (professor da educação básica) tenha competência para poder exercer a autoria em mídias integradas ao currículo escolar?

Nas respostas que se seguem vamos nomear os respondentes como PE1 e PE2 e PE3 que se refere à Professor Especialista. Neste caso, três professores responderam ao questionário, sendo que um deles ministrou dois módulos.

Assim temos:

Primeiro, vontade, segundo domínio da Língua Portuguesa e terceiro repertório criativo para aplicação de conteúdos disciplinares regulares e transversais aliados às mídias. (PE1)

Penso que a reflexão sobre a realidade de cada cursista e as possibilidades de aplicação – seja não ter computador na

escola, não ter internet, não possuir rádio na escola, não saber recursos técnicos para edição, mixagens ou demais atividades – auxiliou a mostrar diversas formas de se trabalhar o vídeo, o impresso e a oralidade mediatizada para que não fique apenas como recurso tecnológico dependente totalmente do aparato físico-técnico. A construção da autoria deste cursista se deu, primeiramente, pela provocação quanto à reflexão destas mídias antes mesmo de produzir algo, ou seja, a análise do que é posto na mídia aberta, suas formas de produção, alcance e persuasão e a possibilidade variada de produção autônoma, sejam com recursos tecnológicos ou apenas na oralidade e escrita. O importante – até mais que apenas executar as mídias na educação – é fazer o cursista REFLETIR e CRITICAR com propriedade acerca destas no cotidiano pessoal e escolar, afim de proporcionar uma visão diferenciada sobre os meios e a partir disso inserir conteúdos pedagógicos em favor da educação, seja regular, informal, com conteúdos curriculares comuns e transversais. (PE2, 2012).

Partindo do princípio que a competência é composta por: Conhecimento, Habilidades e Atitudes. O importante é o professor da educação básica, que cursou o programa de formação, efetivamente aplique as mídias em sala de aula, pois os conhecimentos e habilidades foram adquiridos na formação. (PE3, 2012).

Notamos nas transcrições dos respondentes, que a ênfase dada para que esse professor possa exercer a autoria em mídias integrada ao currículo escolar, reside no domínio da Língua Portuguesa, na reflexão crítica a respeito das mídias no cotidiano escolar e na sua efetiva aplicabilidade em sala de aula. O que ponderamos ser coerente, afinal como utilizar efetivamente as mídias na sala de aula sem reflexão crítica e sem o domínio das formas e gêneros textuais para a autoria nos mais diversos suportes?

Na última questão feita aos professores especialistas, com o objetivo de analisar como o Programa Mídias na Educação forma professores da educação básica para a autoria, perguntamos: No Módulo ministrado por você, o que considera que mais contribuiu para a construção da autoria na produção de conteúdos com mídias como ferramenta pedagógica integrada ao currículo escolar do professor da educação básica?

Mantivemos a identificação dos respondentes em PE para Professor Especialista seguida da numeração 1, 2 e 3, nas transcrições:

O elemento que mais contribuiu foi o interesse da maioria dos professores em conhecer e experimentar novas formas de alcançar os objetivos em sala de aula. Esse interesse partiu da percepção dos próprios professores sobre a vontade dos alunos nas escolas em aprender por novos meios. (PE1, 2012)

Consciência das mídias como ferramenta pedagógica. (PE2, 2012)

A importância da construção de uma cartografia própria, que dota o aluno não de mera leitura de mapas e sim instrumentaliza o cursista a pensar o processo de configuração espacial e o modo de representá-lo através de um mapa. (PE3, 2012)

Nas respostas, mais voltadas ao módulo ministrado pelo professor especialista, observamos a evidência dada ao interesse em aprender sob novas formas por novos meios e reconhecer as mídias como uma ferramenta em prol do ensino o que torna possível a alunos e professores conhecer e experimentar o novo.

Aparentemente a introdução das mídias na escola enquanto categoria tecnológica está associada ao novo. Porto (2012) em uma pesquisa sobre as concepções e práticas das professoras com tecnologias afirma que,

O entendimento da tecnologia como novidade, equipamento moderno e possibilidade de realização de um trabalho que propicia inovação, inclusão social e avanço esteve, de uma forma ou de outra, presente nos depoimentos de todas as entrevistadas, até porque esse aspecto é alardeado nos meios de comunicação e nos documentos oficiais (ver: <http://www.nte/ProlInfo.gov.br>). (PORTO, 2012, p. 178).

Como podemos ver, nessa pesquisa, a concepção das professoras entrevistadas sobre as tecnologias está ligada à ideia do novo. Essa mesma percepção, apontada por professores especialistas no Questionário, foi manifesta também no Questionário Definitivo aplicado aos professores

cursistas quando citam a realização de “aulas diferenciadas” possibilitada pelas mídias. Nessa perspectiva, concluímos que para os sujeitos da pesquisa, o diferencial de uma aula, de modo superficial, está atrelado ao tipo de recurso que está ao alcance desse professor e não à qualidade do ensino-aprendizagem que pode ocorrer cotidianamente no processo pedagógico, independente das ferramentas utilizadas. Mas, este é um ponto que necessitamos refletir melhor sobre o trabalho docente, a seguir.

4.2. Perspectivas sobre o trabalho docente

Diante dos artefatos tecnológicos, das mídias e das possibilidades que se colocam para os professores, em virtude desse cenário, cabe-nos discutir acerca da percepção de mudança no trabalho docente a partir dessa formação em mídias.

Assim, a primeira percepção que obtivemos em virtude dos dados analisados deve-se à questão do novo, como introduzimos há pouco. A ideia do trabalhar com tecnologias é percebida como algo novo e dinâmico, conforme demonstramos nas transcrições acima. Por outro lado, a mesma autora infere afirmando que,

A inovação não é uma mudança qualquer, nem a substituição de uma ferramenta (lápiz e caderno) por outra (computador). Ela tem um caráter e uma proposta conscientemente assumida para provocar melhorias na ação educativa. **Não é uma simples renovação de recursos ou metodologias de trabalho**. Implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar supõe trazer à realidade educativa uma alteração com um esforço para melhorar a prática educativa, deliberadamente planejada e declarada. **A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação, surgidas como respostas aos desafios presentes na instituição ou sistema**. Para que aconteça, a inovação pressupõe o envolvimento dos sujeitos escolares. (PORTO, 2012, p. 181, grifo nosso)

A partir disso, podemos compreender que a presença das mídias no cotidiano escolar, *per se*, não são suficientes para garantir que o ensino e as metodologias aplicadas serão inovadores. No entanto, isso não significa dizer que a sua utilização não possibilite inovação, pelo contrário, a inovação pode ocorrer, mas não em função somente das tecnologias e mídias. E sim, em função de rupturas maiores e conscientes, de mudanças de paradigmas mediante aos desafios propostos à escola e aos professores.

Então, a primeira perspectiva posta pelas mídias ao trabalho docente que percebemos se dá no âmbito paradigmático.

Os professores, sujeitos da pesquisa, estão abertos à mudança, conseguem enxergar os desafios que estão diante deles e têm a consciência que isto não pode ser realizado aleatoriamente, por isso buscaram essa formação em mídias. Para tanto, basta lembrar sobre a questão acerca da motivação para realizar o curso (Gráfico 9, p. 81), em que os maiores indicadores foram: melhor atuação profissional e necessidade da carreira. A grande implicação é como. Como realizar essas mudanças? As rupturas podem ocorrer em que nível? Vimos que a autora deixa claro que a alteração precisa de um esforço, esforço este, deliberado, planejado e declarado com *envolvimento dos sujeitos escolares*.

Talvez essa seja a dificuldade de se realizar mudanças mais profundas, pois no Questionário Piloto uma das falas dos respondentes revela que “a escola ainda não oferece espaço onde desenvolver o aprendizado adquirido no curso (p. 94)”, argumentamos esse depoimento com Papert (1994, p. 24) que afirma que a Escola ainda não aceitou a ideia das megamudanças relegada na maior das vezes às ações isoladas daqueles inovadores.

O depoimento do respondente em relação ao espaço pode ser entendido aqui com o que apontamos no Questionário Definitivo sobre as condições materiais, que apresentamos nos Gráficos 17, 18, 19, 20 e 21 (p. 109, 112, 113, 115 e 116), em que observamos que a ausência de espaços adequados e equipamentos em condições de uso influenciam, de certa forma, no trabalho desse professor, confirmando o que Porto (2012) fala

sobre o envolvimento dos sujeitos escolares, que vai em direção do que mencionamos em Papert (1994) a respeito de ações e projetos de poucos. Assim, para que haja a mudança paradigmática, a megamudança, a ruptura necessária e consciente no sentido de melhorar a prática educativa, é preciso um esforço da instituição, um esforço dos sujeitos e não somente um esforço solitário por parte de alguns professores.

Outro ponto importante que verificamos deve-se às condições materiais nas quais esses professores desenvolvem o seu trabalho e em que observamos que essas condições podem contribuir de modo favorável desde que lhe sejam oferecidas a estrutura suficiente para tal, do contrário a materialização do trabalho docente ficará deficiente e em alguns casos inviabilizadas como mostramos em relação ao que os respondentes apresentaram no Questionário para professores cursistas sobre as habilidades desenvolvidas na mídia Rádio (Gráfico 13, p.100).

A respeito dessas condições materiais podemos nos referir a um dos expoentes da educação brasileira, Saviani (2008, p. 105-129), que trata com bastante particularidade a respeito da materialidade da ação pedagógica relacionada às condições de desenvolvimento da prática, e que no instrumento da pesquisa os dados revelaram como um óbice à prática docente.

Na realidade, outro aspecto que tem sido levantado a partir do contexto da presença das tecnologias na escola é justamente a precarização do trabalho docente decorrente do descompasso existente entre as condições materiais e o trabalho que é realizado pelo professor em meio à essas condições para materializar na prática a educação. Isto porque, as tecnologias criam uma sensação de velocidade, o que é hoje, não é amanhã, o que é agora, já passou.

A este fenômeno Paul Virilio (1996) *apud* Trivinho (2007) cunhou de sociodromologia e Trivinho (2007) chama de dromocracia, ambos os termos relacionados à rapidez, provisoriedade. Na obra “A dromocracia cibercultural: a lógica da vida humana na civilização mediática avançada”, Trivinho (2007, p. 58) sustenta que, “de fato, a história do domínio da

velocidade está immanentemente atrelada à história das técnicas e tecnologias de realização da guerra”, relacionando a evolução tecnológica à artefatos de guerra, de conquistas e dominação. Em que depreendemos as razões pelas quais as tecnologias são associadas a processos dinâmicos, efêmeros e de alta capacidade evolutiva caracterizadas no âmbito da velocidade, da mutabilidade.

No contexto da celeridade hodierna, Santaella (1996, p. 51) cita como exemplo os jornais impressos que são feitos hoje, para serem jogados fora amanhã, levando a um acelerado consumo, inclusive de informação. O que não se restringe somente ao jornal impresso, mas a tudo de modo geral, tornou-se aparentemente mais descartável.

Em meio a esse emaranhado de mídias e tecnologias aí postos e impossíveis de não serem percebidos, Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009) em uma pesquisa realizada com 1.960 professores de Minas Gerais sobre as habilidades no uso do computador, identificaram dentre outras categorias os saberes docentes e novas exigências tecnológicas e o processo de intensificação do trabalho docente.

Tendo em vista as novas exigências do processo de globalização e/ou mundialização da economia, a profissão docente, assim como as demais profissões, veem-se **compelidas a promover a adequação e a incorporação de habilidades e competências no que tange ao manuseio das tecnologias da informação e da comunicação.** (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009, p. 153), (grifo nosso).

Aspectos demandados da sociedade na qual nos encontramos hoje e que não há como fugir, por isso, como profissionais que somos nos obrigamos a acompanhar as mudanças do nosso tempo até por conta da função e do caráter social que tem a educação. Mudanças que também perpassam a formação docente, conforme enfatizam os autores,

[...] A formação de professores para esse novo contexto também tem sido contemplada nos debates e na formulação das políticas setoriais, priorizando uma conotação de que o

país estaria atrasado em relação às exigências desse “novo mundo” em constante mutação.

[...] Esse conjunto de mudanças torna os trabalhadores vulneráveis, sobretudo os docentes, uma vez que eles são, cada vez mais, confrontados com uma rede de relações complexas, na qual as saídas coletivas têm sido desencorajadas, em virtude da necessidade de adaptação individual não somente aos novos processos de trabalho, mas às condições gerais de gestão do trabalho que se constatou na pesquisa realizada, em que professoras de escolas de educação especial se viram, de uma hora para outra, compelidas a fazer um curso de aperfeiçoamento a distância, para garantir a permanência em seus postos de trabalho ou em seus empregos.

[...] A continuidade no emprego passou a não mais depender da qualidade do trabalho executado por anos a fio, mas da capacidade de adaptação às novas demandas. (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009, p. 136)

Os autores supracitados atribuem à essas exigências a construção de competências para atender as novas configurações do trabalho docente em meio à presença das tecnologias, como fora citado por eles, professoras de escolas especiais tiveram que buscar em uma formação continuada, essas competências, para garantir a continuidade do seu trabalho.

Parece-nos mesmo preocupante tal fato, contudo como profissionais que somos precisamos estar aberto ao novo, Freire (1996, p.35 e 69) afirma que “ensinar exige risco e aceitação do novo e exige também, a apreensão da realidade”. Então, que tipo de profissionais seríamos, professores, se não acompanhássemos essas mudanças? Se nos fechássemos em sala de aula e simplesmente ignorássemos a existência da Internet, da televisão, do celular, do *facebook* ou até mesmo dos livros?

O trabalho de Gilleran (2006) sobre “Práticas inovadoras em escolas europeias” aponta experiências exitosas que podem subsidiar o embate aliado à alguns casos que se colocam aqui. Como por exemplo, o uso de blogues como ferramenta de apoio para a aprendizagem, utilizado por duas professoras e uma terceira que usa o *facebook* para registrar as práticas realizadas na escola onde trabalha.

Uma certeza temos,

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1996, p. 70).

Portanto, não podemos nos furtar de nada do que está a nossa volta, apesar da persuasão sistemática e insistente do sistema no qual estamos inseridos, de nos impelir a nos tornarmos mais que profissionais da educação, cujo objetivo é ensinar o conhecimento culturalmente acumulado e sistematizado e a construir conhecimento, querem nos tornar também uma espécie de programadores web, psicólogos, assistentes sociais, jornalistas, comunicadores, enfim, o clássico trabalhador polivalente do neoliberalismo que não sabe apenas uma única coisa, mas sabe de tudo um pouco (será?).

Tal cenário coloca parece pôr em xeque a profissão docente, considerando que se é possível aprender com a televisão ou com o *Google*, para que mesmo professores? Talvez este seja um questionamento do senso comum que desconhece a profissão em seus meandros e em sua profundidade.

Porque na verdade, ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47), ensinar não é informar como informa a televisão ou o *Google*, ensinar não se reduz a simplesmente memorizar. Ensinar é uma árdua atividade de articular teoria e prática, de materializar o conhecimento em ações palpáveis e concretas que possibilitem a quem aprende a apreensão do conhecimento estudado, e assim transformá-lo; ensinar demanda esforço mental e físico, é um trabalho ainda mais complexo que um trabalho mecânico que consiste em repetir movimentos quase automatizados pela frequência com que são realizados.

Iniciamos as observações acerca das perspectivas do trabalho docente permeado pelas tecnologias com a questão no âmbito paradigmático. Neste, verificamos a necessidade de um envolvimento maior dos sujeitos, de um projeto institucional, de uma mobilização coletiva enquanto sistema e não ações isoladas por parte de alguns. Nesse sentido,

não estamos tratando apenas de técnica ou de metodologia, de utilizar ou não as mídias, mas estamos tratando de rupturas, rupturas que para os paradigmas com os quais lhes lidamos há algum tempo pode se caracterizar como uma crise, uma crise percebida na identidade e na profissionalização docente.

Essa crise, pela qual atravessamos no aspecto educacional, é acentuada pela presença das tecnologias da informação e da comunicação devido à velocidade e instantaneidade que lhe caracteriza. Então, aparentemente, o trabalho docente nesse cenário vai se tornando também *obsoleto* e os professores vão sendo submetidos a uma constante atualização, mediante capacitações e cursos de formação em serviço que parecem não ter fim.

Então nos perguntamos: como sair dessa crise? Como superar essa instabilidade no âmbito educacional causada pela rapidez com que as mídias lançam informações e por meios cada vez mais sofisticados?

Diante disso, parece-nos razoável considerar o estudo de Kuhn (1982) acerca dos paradigmas das ciências, afinal, a pesquisa é uma atividade essencialmente científica, assim como o é os problemas com os quais nos deparamos e, o nosso estudo é um exemplo disso. Nesse sentido, ponderamos que só é possível sair de uma crise por meio de uma revolução no sentido dado por Kuhn (1982). Pois como analisamos anteriormente, a utilização das mídias na escola por professores não pode restringir-se à técnicas ou metodologias, é necessário uma mudança paradigmática. Para tanto, um novo paradigma requer mudanças que sejam mais profundas, que não se configurem como alternativas superficiais e paliativas de utilizar as TIC aqui e ali por parte de poucos professores que se desdobram criando projetos, formas e iniciativas de potencializar os usos das tecnologias e mídias integradas ao currículo e à prática desses professores.

Para este autor (KUHN, 1982, p. 49) as mudanças de caráter revolucionário têm seu mérito no fato de ter obrigado muitos a analisarem profundamente as transformações no desenvolvimento histórico das ideias científicas. E este é o desafio que está diante de nós hoje. Pensar em

mudanças estruturais mais profundas, no sentido de ressignificar a identidade e o trabalho docente é uma tarefa de cada um dos professores e das professoras e, de educadores e educadoras como cientistas da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o Programa Mídias na Educação forma professores da educação básica para autoria em mídias. Para possibilitar essa análise, além do aporte teórico e da pesquisa documental, aplicamos dois questionários a duas categorias de professores, os professores cursistas e os professores especialistas. Aqueles em formação e estes, responsáveis por formar aqueles.

Aplicando os questionários em estrutura e momentos distintos, obtivemos o perfil desses profissionais e analisamos suas representações nessa formação em mídias, que envolveu competências gerais, saberes, habilidades em cada mídia e a prática curricular. Assim, fazemos algumas considerações entre as respostas dos professores cursistas e as respostas dos professores especialistas.

Para os professores cursistas, as competências gerais consideradas mais relevantes nessa formação foram conhecer as linguagens e recursos das mídias e selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem. Em relação aos saberes, eles destacaram os saberes sobre ferramentas de autoria e coautoria e os saberes específicos das mídias na mesma proporção.

Nas respostas dos professores especialistas, as competências gerais mais importantes foram identificar os diversos gêneros midiáticos e conhecer as linguagens e recursos das mídias e contextualizar os usos das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática. Quanto aos saberes, eles apontaram para os saberes específicos das mídias.

Notamos certa coerência entre os dados, com uma pequena diferença em que os professores cursistas consideraram conhecer as linguagens e recursos das mídias uma competência muito importante, enquanto os professores especialistas consideraram identificar os diversos gêneros midiáticos. Por um lado, identificar os gêneros abrange conhecer as

linguagens e recursos, sendo uma competência que abrange e aprofunda os conhecimentos sobre as linguagens e recursos das mídias.

Nas habilidades da mídia TV e vídeo, os professores cursistas indicaram que importa utilizar a TV e o vídeo como ferramenta pedagógica e elaborar roteiro de vídeo. Para eles, produzir um vídeo para um fim didático-pedagógico é menos importante que utilizar essa mídia como uma ferramenta pedagógica. Já para os professores especialistas, a habilidade de produzir um vídeo para um fim didático-pedagógico é a mais importante ao lado de elaborar roteiro de vídeo. Consideramos estes dados apontados pelos professores especialistas os indicadores de autoria e, portanto, essenciais para que os professores da educação faça uma utilização autoral e não meramente ilustrativa.

A intensidade no desenvolvimento de habilidades na mídia Rádio foi, para os professores cursistas, as menos desenvolvidas, principalmente nos indicadores de autoria, a saber: criar rádio-pátio ou web rádio para uma atividade de ensino e produzir um arquivo ou faixa de áudio para um fim didático-pedagógico. O oposto ocorreu nas respostas fornecidas pelos professores especialistas que consideraram estas habilidades as mais relevantes.

Porém, é preciso que façamos uma pequena observação, além da que pontuamos em relação às condições materiais. É que nas questões sobre as habilidades, o enunciado para os professores cursistas enfatizou o desenvolvimento em curso dessas habilidades, figurando para eles da seguinte forma: pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, **com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso [...]**? Para os professores especialistas a questão se apresentou de outra forma: pensando na aplicabilidade da mídia [...] em sala de aula, **com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso?**

Para os *professores cursistas*, o entendimento em relação às habilidades foi na direção de algo real sendo construído, ou seja, em que nível, com qual frequência, em que intensidade esse ou aquele aspecto tem sido desenvolvido, tem sido proporcionado. Para os *professores especialistas*, essa intensidade foi em direção ao ideal a ser construído, isto é, o que deve ser realizado, o que deve ser praticado. Esse detalhe nos fornece o compasso ou o descompasso entre o real e o ideal, entre o que foi proporcionado aos professores cursistas e o que deveria ser realmente propiciado para que a autoria fosse consubstanciada nas práticas formativas desenvolvidas no curso para esses professores. O que, com exceção das competências gerais e dos saberes em que os índices foram quase na mesma proporção, os indicadores das habilidades apresentou dados dissonantes. Senão, continuemos.

Na mídia Informática e *Internet*, os professores cursistas destacaram a importância de utilizar/gerenciar as ferramentas de criação da *internet* para um fim didático-pedagógico ao lado de criar/alimentar um *blog* ou *webquest* para integrá-lo ao currículo. Já para os professores especialistas usar os recursos de informática em torno de um objetivo de aprendizagem é muito mais necessário para desenvolver a autoria em mídias do que os indicadores apontados pelos professores cursistas. Vale destacar que os mesmos indicadores apontados pelos professores cursistas, também foram apontados pelos professores especialistas, mas não na mesma intensidade.

Na mídia Material impresso, os professores cursistas deram maior importância a realizar atividades de leitura e produção de texto em mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual para uma atividade de ensino, seguida de elaborar material impresso em torno de um objetivo de aprendizagem (jornal, HQ, folder, panfleto, cartaz, cordel). Para os professores especialistas importa integrar impressos com mídias audiovisuais e hipertextuais ao lado de utilizar material impresso integrado ao currículo escolar.

Nessa perspectiva, identificamos as diferenças em relação às habilidades necessárias para a autoria em cada mídia destacadas por

formadores, professores especialistas, e professores em formação, professores cursistas. Em que podemos depreender que as práticas formativas realizadas pelo Programa contribuíram até certo ponto para que professores da educação básica pudessem conhecer as linguagens, os recursos, os saberes específicos das mídias e introduzi-las em seu trabalho na escola para criar e produzir conteúdos com elas, mas, que por outro lado, não conseguiram consubstanciar os indicadores elencados como promotores de habilidades para a autoria em mídias.

Não obstante, é inegável a relevância do Programa Mídias na Educação para a formação dos professores altamente qualificados para atuarem de forma crítica, seletiva e consciente na apreensão das mídias ao fazer docente no cotidiano escolar.

Assim, o estudo empírico encontrou indicadores que se configuram como propulsores para uma práxis inovadora com o uso de mídias na escola, que sugerem criatividade, ludicidade, metodologias mais participativas, possibilidades para a autoria de professores e alunos que podem romper com um ensino engessado.

Ademais, as políticas docentes e os programas de formação deverão conformar a atenção a quem se destinam: aos professores. Devendo articular as propostas no sentido de contemplar suas necessidades, seus contextos e suas condições.

Nesse ponto, a mudança paradigmática relacionada ao trabalho docente, como pontuamos na seção anterior, é necessária de ser considerada, repensada e refletida, pois, não se trata somente de introduzir novos elementos ao trabalho e à profissão docente, ou de acompanhar as mudanças estabelecidas pelo tempo presente, mas sim, de buscar parâmetros que conformem essa complexidade e possibilitem aos professores exercerem a profissão de modo que sua identidade e suas atividades não fiquem em suspeição por conta de artefatos tecnológicos dispostos a qualquer negócio.

Diante dessa complexidade, nos deparamos com um limitador, pois nesse momento não fomos ao espaço de atuação desses professores – a

sala de aula. Lugar onde poderíamos encontrar outras respostas e poder contribuir com essa mudança de paradigma necessária e apontada aqui como um dos nossos achados. De outro modo, poderemos contemplar esse aspecto, em uma perspectiva longitudinal, em um grau de investigação que nos possibilite tempo para isso, isto é, o doutorado.

Assim, deixamos alguns apontamentos para reflexão no tema “Formação de professores e novas tecnologias”, na intenção de contribuir para o delineamento de proposições mais profundas, destinadas à educação e aos programas de formação continuada de professores que possam engendrar processos pedagógicos para sobrepujar as condições postas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996.

_____. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria, refletir a prática*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000. Tese de doutorado.

_____. *Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas*. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/ead/content/download/9702/70543/file/ALMEIDA.pdf>>. Acesso em 11/05/2012.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. *Letramento digital nas interações online: análise dos fóruns de discussão do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL. 2009.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP; Autores Associados. 2001.

BÉVORT, Evelyne, BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectiva*. In: Educação e sociedade. Campinas, 2009. Vol. 30, nº 104, p.1081-1102, set/dez.

BRASIL. *Anuário brasileiro da educação básica 2012*. Disponível em <<http://todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em 08/06/12.

_____. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Módulo introdutório*. Disponível em:

<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83230/etapa_1/p1_04.html>. Acesso em 05/08/2012.

_____. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Módulo TV e Vídeo. Gêneros Informativos na TV.* Disponível em: <http://200.130.6.210/webfolio/Mod82128/p_09.htm>. Acesso em 10/05/2012.

_____. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Módulo Rádio: Oralidade Mediatizada.* Disponível em: <<http://200.130.6.210/webfolio/Mod82975/apresentacaogeral.htm>>. Acesso em 20/08/2012.

_____. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Módulo Informática e Internet: Blogs, Flog/Vlog e Webquest.* Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83117/index.html>>. Acesso em 20/08/2012.

_____. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Módulo Introdutório Integração de Mídias na Educação.* Disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83230/etapa_1/p1_07.html>. Acesso em: 10/05/2012.

_____. *Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20/03/2013.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo e RIBEIRO, Marcello Batista. O Teleduc como recurso tecnológico ao ensino presencial na Universidade Federal de Rondônia. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo (Orgs.). *Formação docente e estratégia de integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura.* Volume II. São Carlos: Pedro & João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2008.

_____. A formação do/a educador/a através da colaboração interinstitucional universidade/escola – um projeto inovador em Rondônia. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ROCHA, Solange Helena Ximenes (Orgs.). *Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área.* Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. *La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña.* España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A *técnica do questionário na pesquisa educacional*. Minas Gerais: Evidência, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol 16, nº 002, p. 221-236.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. Edições Loyola. São Paulo, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FELDMANN, Maria Graziela (Org.). *Educação e mídias interativas: formando professores*. São Paulo: EDUC, 2005.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. . In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (orgs.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3^o ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2010. (Série Pesquisa I)

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Paulo Marinho. *Integração de mídias no piloto do Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação*, Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. São Paulo: Loyola, 1997.

GILLERAN, A. Práticas Inovadoras em Escolas Europeias. In: SANCHO, J. M. [et al]. *Tecnologias para transformar a Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

_____. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. (p. 217-257)

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MASUDA, Masako Oya. O sistema de tutoria nos cursos Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/CEDERJ. In: *Educação à Distância na Universidade do Século XXII* Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2003.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: ArtMed. 2006.

MENEZES, Messias Gilmar. A tutoria no curso de licenciatura em educação básica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância/NEAD/UFOP. In: *Educação à Distância na Universidade do Século XXI*/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2003.p.50.

MICHAEL, G. Moore. *Teoria da distância transacional*. Disponível em <www.abed.org.br>. Acessado em 10 de janeiro de 2006.

MINAYO, Maria Cecília. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lang=pt. Acesso em 18/03/2012.

MUNOZ, Cleide Maria dos Santos. *Um olhar reflexivo sobre um olhar prático: a visão dos cursistas do Curso Mídias na Educação para a Formação de Professores*, Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

NEVES, Carmem Moreira de Castro e MEDEIROS, Leila Maria Lopes de. Mídias na educação In: *Desafios da educação à distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

OLIVEIRA, Carmem Lúcia de Araújo Paiva. *Práticas docentes na educação online: a tutoria no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL, 2009.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANCHO, Juana Maria [et al]. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SAVIANI, Dermeval, (1944). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Cristiane Rocha [et al]. *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. Organizações rurais agroindustriais: Lavras, 2005. v. 7, n. 1, p. 70-81.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

____ e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORNAGHI, Alberto. Computadores, internet e a educação. In: *Integração das tecnologias na educação/Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

TRIVINHO, Eugênio. *A dromocracia cibercultural: a lógica da vida humana na civilização mediática avançada*. São Paulo: Paulus, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Proposta de complementação para homologar os três ciclos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, aprovado pela Resolução nº 142/2006/Consea*. Rondônia: [s/e], 2010.

WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Velho. Município de Porto Velho> Acesso em: 12/02/2012.

ANEXO

**ANEXO A – PROPOSTA COMPLEMENTAR DO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**PROPOSTA DE COMPLEMENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES QUE
VISA A HOMOLOGAÇÃO DOS TRÊS CICLOS DO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO,
APROVADO PELA RESOLUÇÃO Nº 142/2006/CONSEA, QUE
RESULTA NA ESPECIALIZAÇÃO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

Porto Velho
2010

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

REITORIA

Reitor: José Januário de Oliveira Amaral

Vice-Reitor: Maria Ivonete Barbosa Tamboril

PRÓ-REITORIAS

Pró-Reitora de Administração e Gestão de Pessoas: José Eduardo Martins de Barros Melo

Pró-Reitora de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis: Ricardo Gilson da Costa Silva

Pró-Reitora de Graduação: Ana Maria Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria das Graças Silva Nascimento Silva

Pró-Reitor de Planejamento: Joel Bombardeli

NÚCLEOS

Núcleo de Ciência e Tecnologia: Júlio Sanchos Linhares Teixeira Militão

Núcleo de Ciências Sociais: Theophilo Alves de Souza Filho

Núcleo de Educação: Nilson Santos

Núcleo de Saúde: Ana Lúcia Escobar

CAMPI UNIVERSITÁRIOS

Campus de Porto Velho: Sede

Campus de Ariquemes: Antonio Carlos Maciel

Campus de Ji-Paraná: Gunther Brucha

Campus de Cacoal: Lucia Setsuko Ohara Yamada

Campus de Guajará-Mirim: Dorosnil Alves Moreira

Campus de Rolim de Moura: Elvino Ferreira

Campus de Vilhena: Maria do Socorro Pessoa

Diretoria de Educação a Distância: Wany Bernadete de Araújo Sampaio

Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Ângela Aparecida de Souto Silva

Ciclo Avançado: Hercília Alves Pereira

Ciclo Intermediário: Mirivan Carneiro Rios

Ciclo Básico: Cleusa Margarida Bonamigo

Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de Ciência: Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

ÍNDICE

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	05
.	
Nome do Curso	05
.	
Nível	05
.	
Área	05
.	
Forma de Oferecimento.	05
.	
Instituição Proponente e Certificadora	05
.	
Unidade Acadêmica Responsável pela Execução do Projeto.	05
.	
Coordenadora Geral do Projeto.	05
.	
Coordenadores de Ciclo.	05
.	
Período de execução	06
.	
Modalidade.	06
.	
Número de Vagas	06
.	
Carga Horária	06
.	
Aprovação do Programa na Instituição	06
.	
2. HISTÓRICO	06
.	
3. BASE LEGAL DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	09
.	
4. JUSTIFICATIVA	10
.	
5. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO EM EAD.	11
.	
6. OBJETIVO DO CURSO.	12
.	
6.1. Objetivo Geral	12
.	
6.2. Objetivos Específicos	13
.	
7. PUBLICO ALVO	13
.	
8. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	13
.	
9. ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA.	14
.	
10. MANUTENÇÃO DO CURSO	14
.	
11. LOCALIZAÇÃO DOS POLOS	15
.	

12. BASE LEGAL.	16
13. MODALIDADE E SISTEMA DE OFERECIMENTO.	16
14. MATERIAL DO PROGRAMA	16
15. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E RESPONSABILIDADES	17
15.1. Coordenador do Programa na IPES	17
15.2. Coordenador do Ciclo.	17
15.3. Equipe de Professores Especialistas.	17
16. ESTRUTURA DE COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA	17
16.2. Coordenação de Desenvolvimento	18
16.2.1. Coordenação da Versão Mídia Impressa/Vídeo	18
16.2.2. Coordenação da Versão <i>Internet (e-ProInfo)</i>	18
16.3. Coordenação de Implementação.	18
16.3.1. Coordenação de Tutoria pelas IPES E Secretaria de Educação	18
16.3.1.1. Atribuição da Coordenação de Tutoria	19
16.3.1.2. Descrição da Estrutura de Tutoria	19
16.3.1.3. Atribuição da Supervisão de Tutoria e do Professor Formador.	20
16.4. Coordenação Técnica	20
16.5. Coordenação Acadêmica e Financeira nas IPES	20
16.6. Comitê Gestor do Programa	20
16.7. Gerenciamento Administrativo-Financeiro	20
17. PERÍODO E PERIODICIDADE DO CURSO.	21
18. EMENTA E CARGA HORÁRIA DOS CICLOS	21
19. BIBLIOGRAFIA BÁSICA	24
20. CORPO DOCENTE	27
21. METODOLOGIA	27

21.1.	Seleção de Cursistas e Início do Curso	27
	
21.2.	Material do Curso	28
	
22.	AVALIAÇÃO.	29
	
23.	ACOMPANHAMENTO DO ALUNO – TUTORIA.	31
	
24.	ENCONTROS PRESENCIAIS	32
	
25.	ACOMPANHAMENTO DO CURSISTA PELA COORDENAÇÃO DO CURSO.	33
	
26.	CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO	33
	
27.	DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA	35
	
28.	ANEXOS	36
	

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

NOME DO CURSO

Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: Especialização Mídias na Educação.

NÍVEL

Lato Sensu.

ÁREA

Multidisciplinar, encaixando-se na grande área da CAPES (90000005)

SUB-ÁREA

Tecnologia Educacional (70804036)

FORMA DE OFERECIMENTO

Interinstitucional com parceria firmada entre o Ministério da Educação, com a interveniência da Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Estado da Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Secretarias Municipais de Educação. É gratuito e contempla financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

INSTITUIÇÃO PROPONENTE E CERTIFICADORA

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 Centro

76.801-059 - Porto Velho - Rondônia

Telefone: (69) 2182-2020 / 2182-2018

Fax: (69) 2182-2019

e-mail: reitoria@unir.br

e-mail: coord.midias.unir@gmail.com

URL da home page: <http://www.unir.br> .

UNIDADE ACADÊMICA RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DO PROJETO

Departamento de Física - DF

Núcleo de Ciência e Tecnologia - NCT

Campus Universitário José Ribeiro Filho

COORDENADORA DO GERAL PROGRAMA

Esp. Ângela Aparecida de Souto Silva

COORDENAÇÃO DE CICLO

Ciclo Básico 1ª Oferta: Esp. Ângela Aparecida de Souto Silva

Ciclo Básico 2ª Oferta: Esp. Marcos Roberto de Lima Leandro

Ciclo Básico 3ª Oferta: Esp. Cleusa Margarida Bonamigo

Ciclo Intermediário 1ª Oferta: Ângela Aparecida de Souto Silva

Ciclo Intermediário 2ª Oferta: MSc. Ana Carolina Garcia de Oliveira

Ciclo Intermediário 3ª Oferta: MSc. Mirivan Carneiro Rios

Ciclo Avançado 1ª e 2ª Oferta: Dra. Hercília Alves Pereira

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Desenvolvimento de três ofertas, iniciando a 1ª oferta: Ciclo Básico (2006/2007), Ciclo Intermediário (2007/2008), Ciclo Avançado (2009/2010); 2ª Oferta: Ciclo Básico (2007/2008) e Intermediário – 2009; Ciclo Avançado – 2010/2011; e 3ª Oferta: Ciclo Básico – 2009/2010; Ciclo Intermediário – 2010; e Ciclo Avançado – 2011/2012.

MODALIDADE

Institucional, Gratuito, a Distância (com momentos presenciais em cada módulo e na Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso).

NÚMERO DE VAGAS

1ª Oferta: 211 Cursistas

2ª Oferta: 210 Cursistas

3ª Oferta: 559 Cursistas

As demandas do Ciclo Intermediário e Avançado irão se adequando conforme o quantitativo de cursistas concluintes em cada Ciclo.

CARGA HORÁRIA

420 horas.

GRUPO DE PESQUISA VINCULADO

Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIÊNCIAS)

APROVAÇÃO DO PROGRAMA NA INSTITUIÇÃO

Resolução CNSEA/UNIR N° 142/2006 e homologado na Ata da 82ª Sessão da Câmara de Graduação do Conselho Superior Acadêmico da UNIR.

2. HISTÓRICO

Considerando as diretrizes do Plano Decenal de Educação que estabelece que a formação dos profissionais da educação deve ser de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, com patamar de qualidade, e ainda, propõe parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para a implementação de proposta;

O Ministério da Educação (MEC), em 1996, por meio da recém criada Secretaria de Educação a Distância (SEED) lançou nacionalmente o programa TV Escola com objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecendo às escolas um grande e rico acervo de recursos didáticos. Tal acervo foi concebido tanto para subsidiar a construção do projeto pedagógico das escolas como auxiliar no aprimoramento da prática pedagógica dos professores. A finalidade é valorizar os atores da educação (o foco da TV Escola está nos profissionais da educação, assim como toda a comunidade escolar) contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

O MEC/SEED, cumprindo o seu compromisso com a melhoria da qualidade da Educação e o aprimoramento de desenvolvimento profissional dos educadores, concebeu no ano de 2000, o curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje. Trata-se, então, de uma proposta para capacitar educadores para o uso crítico da TV e do Vídeo em sala de aula. O curso de extensão a distância, com carga horária de 180 horas, estabeleceu parcerias com as universidades públicas filiadas à Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) para sua elaboração, implementação, tutoria e certificação. O sucesso do curso propiciou novas ofertas nos anos subseqüentes. Além disso, as Universidades parceiras introduziram os conteúdos do curso em seus programas de graduação e de pós-graduação. Como resultado, inúmeros trabalhos acadêmicos sobre o tema foram apresentados em seminários e congressos, alguns dos quais se tornaram dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em 2005, com as discussões a respeito de convergência de mídias, TV Digital interativa e a integração de tecnologias, a SEED, aprimorou o projeto, desenhando o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Trata-se de um programa modular e a distância dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas garantindo aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) promoveu Parcerias com as Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a criação e implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, visando formar professores da rede pública, através da modalidade a distância e de uma estrutura diferenciada, para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, enfocando as mídias TV e Vídeo, Rádio, Material Impresso e Informática, de modo integrado ao projeto pedagógico da escola. Para tanto, foi estruturado em três ciclos com certificações específicas, contemplando distintos módulos de ensino, constituindo-se da seguinte forma: **Ciclo Básico** (120 horas), **Ciclo Intermediário** (acréscimo de 60 horas, totalizando 180 horas) e **Ciclo Avançado** (acréscimo de, no mínimo, 180 horas, totalizando, no mínimo, 360 horas). Assim, o requisito para receber o certificado no nível de: 1) **certificação de extensão** – correspondente a ter cursado o do Ciclo Básico; 2) **certificação de aperfeiçoamento** – correspondente a feitura dos Ciclos Básicos e Intermediário; e **certificação de especialização** – correspondente a realização dos Ciclos Básico, Intermediário e Avançado.

Para tanto, foram organizados e oferecidos, no ambiente virtual, conteúdos, elaborados por grupo de instituições coordenadas por quatro delas: TV e Vídeo (Universidade Federal do Ceará - UFCE), Informática (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), Material Impresso (Universidade Federal de Alagoas - UFAL) e Rádio (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE). A produção dos módulos foi concluída pelas universidades parceiras, totalizando 600 horas de conteúdos encomendados pelo MEC.

A Secretaria de Educação a Distância com apoio das Secretarias de Estado de Educação, das Secretarias Municipais de Educação e das Universidades públicas, principalmente as que atuaram no curso TV na Escola e Desafios de Hoje, implementou uma versão piloto *on-line*, no ambiente virtual de aprendizagem do MEC, o *e-ProInfo*, para 1.200 potenciais multiplicadores das secretarias de educação e universidades públicas dos estados brasileiros, para formar a equipe que atuaria na coordenação, suporte técnico e na tutoria dos diferentes ciclos do Programa. Para tanto a Universidade de Brasília (UnB) encarregou-se de coordenar a versão piloto.

Em 2006 foi oferecido o Ciclo Básico para 10.000 profissionais da educação e, em 2007, além de uma nova oferta do Ciclo Básico para mais 15.000, ofertou-se também o Ciclo Intermediário para 4.000 professores. Nossa proposta atual é a implementação do Ciclo Avançado em 2008 para os cursistas que concluírem o Ciclo Intermediário, a fim de que façam jus a uma certificação de Especialização.

A certificação parcial no nível de extensão e aperfeiçoamento será providenciada ao final da 3ª Oferta do Ciclo Intermediário. A certificação em nível de especialização ocorrerá na integralidade do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, pois a especialização é um dos formatos da pós-graduação: *Lato Sensu*, conforme artigo 44, Inciso III da Lei nº 9394/96 (LDB).

Na UNIR o Projeto Básico, ou seja, Proposta Político Pedagógica do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação foi aprovado pela Resolução nº 142/2006 e Homologado na 82ª Seção de 11/06/2007, incluindo os três os ciclos que integram o Programa: Básico, Intermediário e Avançado. O cumprimento dos três ciclos com a aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso, resulta na certificação de Especialização Mídias na Educação.

Os Ciclos o Programa ocorrem de forma seqüenciada, Básico (120h), Intermediário (60h) e Avançado (240h), totalizando 420 horas. Para tanto, a matriz curricular de cada Ciclo foi composta por módulos que possuíam dois créditos de 15 horas cada um, sendo que um dos módulos do Ciclo Avançado possui 60 horas (Vivenciando o desenvolvimento de projetos com mídias integradas).

Para a implantação e implementação do Programa na UNIR, inicialmente houve a preparação da coordenação, supervisão de tutoria e suporte técnico, por meio do projeto piloto, coordenado pela Universidade de Brasília (UnB), em 2005. Em seguida, com a aprovação do projeto e a liberação dos recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) iniciou em 2006 a primeira Oferta do Ciclo Básico, e nos anos seguintes, a implementação dos demais ciclos e ofertas do Programa que possibilita a concretização do cumprimento da carga horária (420h), que ao término resulta no Curso de Especialização Mídias na Educação (Quadro1).

Identificação do Ciclo	Oferta Disponibilizada	Carga Horária	Período de Realização		Situação
			Início	Término	
Básico	1ª	120h	2006	2007	Concluída
	2ª	120h	2007	2008	Concluída
	3ª	120h	2009	2010	Concluída
Intermediário	1ª	60h	2007	2008	Concluída
	2ª	60h	2009	2009	Concluída
	3ª	60h	2010	2010	Em Andamento
Avançado	1ª	240h	2009	2010	Em Andamento
	2ª	240h	2010	2011	Em andamento
	3ª	240h	2011	2012	A Iniciar

Quadro 1. Período de desenvolvimento das ofertas de cada Ciclo em Rondônia e a carga horária correspondente: 2006 a 2012.

Considerando que o Programa foi destinado ao atendimento de professores da rede pública de ensino, a demanda de atendimento no Ciclo Básico foi realizada conforme a disponibilização de vagas pela SEE/MEC, em cada oferta. Nos demais Ciclos, as vagas decorrem do resultado de Ciclos anteriores (Quadro 2).

Identificação do Ciclo	1ª Oferta					2ª Oferta					3ª				
	Insc	Des	Mat	Evd	Com	Insc	Des	Mat	Evd	Con	Insc	Des	Mat	Evd	Con
Básico	263	52	211	70	141	277	67	210	49	161	784	225	559	199	360
Intermediário	141	03	138	10	128	161	12	149	09	140	360	31	329	-	-
Avançado	120	17	103	-	-	146			-	-	-	-	-	-	-

Quadro 2. Situação de cursistas inscritos, desistentes, evadidos e concluintes por oferta e por ciclo do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

O quantitativo de cursistas inscritos na segunda oferta do Ciclo Avançado foi superior ao número de cursistas concluintes da segunda oferta do Ciclo Intermediário. Isto, em função de se matricular cursistas que o por motivo de saúde haviam desistido da primeira oferta do Ciclo Avançado.

Atualmente, os cursistas da primeira oferta do Ciclo Avançado encontram-se na etapa de elaboração do TCC. Os cursistas da segunda oferta do Ciclo Avançado e terceira oferta do Ciclo Intermediário estão na cursando os módulos pertinentes aos respectivos Ciclos. A terceira oferta do Ciclo Avançado está prevista para iniciar em junho/2011.

3. BASE LEGAL DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação tomou por base as diretrizes do Plano Decenal de Educação elaborado pelo Ministério da Educação, estabelecendo que a formação dos profissionais da educação deve ser de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, com patamar de qualidade. Propôs, ainda, parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as diretrizes curriculares possibilita a universidades a promover experiências alternativas, por prazo determinado, com diferentes modelos de estrutura e organização, curricular e administrativa, para a formação de profissionais de educação, mediante aprovação e acompanhamento do respectivo projeto pelo órgão normativo do sistema de ensino.

Com base no art. 20 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a

distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior na modalidade a distância, conforme disposto no inciso I do art. 20 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

A solicitação de que trata o presente documento tem por fim a “homologação dos Ciclos Básicos, Intermediário e Avançado, que resulta na Especialização Mídias na Educação”.

Em relação à abrangência geográfica da oferta do curso a distância da Fundação Universidade Federal de Rondônia, o projeto sinaliza ações em parcerias com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) da disponibilização dos conteúdos e descentralização orçamentária; e com as Secretarias Estadual e Municipais para disponibilização de recursos humanos para a tutoria e oferecimento de polos visando a realização de atividades presenciais previstas no projeto, bem como para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, respectivamente.

Neste sentido, teve-se o PTA aprovado pela SEED e a descentralização de créditos pelo FNDE, que possibilitou a aplicação dos recursos de forma indireta, por meio de convênio nº 13/2006, dos Termos Aditivos nº 28/2007, 42/2007, 66/2007 e 72/2007 e do Contrato nº 63/2009/UNIR com a Fundação de Apoio à Universidade – Fundação Rio Madeira (RIOMAR). Além disso, firmou-se o Acordo de Cooperação Técnica nº 01/2009/PGF/UNIR com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO).

4. JUSTIFICATIVA

A UNIR vem desenvolvendo ações referentes a Educação a Distância (EAD) e participando ativamente do processo de capacitação de profissionais para a oferta de programas nesta modalidade de ensino. Esta condição habilita a UNIR como uma das instituições responsáveis pela implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

O presente documento propõe a homologação dos estudos dos Ciclos Básico, Intermediário e Avançado que resultam na Especialização Mídias na Educação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, que trata o Processo nº 23118.004521/2006-18, aprovado pela Resolução 142/2006/CONSEA/UNIR e homologado na 82ª Seção de 11/06/2007.

Sendo assim, complementam-se informações pertinentes as disciplinas (módulos), com as respectivas ementas e conteúdos programáticos, bem como o quadro de professores do Ciclo Avançado, dentre outras informações estabelecida na Resolução nº 200/2009/CONSEA.

Paralelo a implementação pelas IPES dos Ciclos Básico e Intermediário a SEED/MEC promovia a conclusão das 600 horas de produção de conteúdos pela coordenação de desenvolvimento/SEED/MEC. Ao terminar, disponibilizou às IPES um cardápio de conteúdos para organização da matriz curricular do Ciclo Avançado. Isto possibilitou a UNIR completar as informações sobre o Programa, caracterizando o PPP como curso de pós-graduação, nível *lato sensu*, em consonância com a legislação em vigor (Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001 e Resolução nº 200/CONSEA de 19/02/2009). Esta situação ocorreu devido ao atraso dos autores responsáveis pela produção dos conteúdos. Vale ressaltar que o Programa foi organizado, de forma a se obter o aproveitamento dos créditos anteriormente cumpridos pelos cursistas nos Ciclos Básico e

Intermediário. Nesse sentido, a concepção de um modelo nacional para o curso de Especialização que tenha abertura para a autonomia acadêmico-pedagógica das IPES, sugere que as universidades definam sua estrutura curricular baseando-se no cardápio de ofertas de módulos da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). É importante mencionar que a SEED/MEC se responsabilizou pela cessão de todo o material produzido e pelos recursos financeiros necessários à cobertura dos trabalhos docentes de coordenação, de supervisão de tutoria e orientação de TCC, em função do número de cursistas a serem atendidos e das despesas institucionais previstas para as sessões presenciais, inclusive para as bancas de defesa dos artigos.

5. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO EM EAD

Em 1999, teve início na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) a implantação e implementação do Programa TV Escola no *Campus* Universitário José Ribeiro Filho em Porto Velho. Sua expansão aos demais *Campi* e Polos Pedagógicos do Programa de Capacitação e Habilitação dos Professores (PROHACAP) ocorreu em 2000, com a distribuição de 10 (dez) Kit's Tecnológicos, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), para implantação das Telessalas e das Videotecas, nas seguintes localidades: Guajará-Mirim, Porto Velho, Jaru, Ouro Preto D'Oeste, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Cacoal, Pimenta Bueno, Vilhena e Colorado D'Oeste.

A UNIR participou ainda do projeto de criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), que se constituiu em uma rede com 82 instituições. A partir de 2008, passou a ser considerada uma Associação Universidade em Rede (UniRede). Além disso, ajudou a constituir a rede do Campus Virtual das Universidades do Norte denominada *CampusNet* Amazônia, presidindo os dois primeiros mandatos (2001 a 2004).

No período de 2000 a 2004, a UNIR desenvolveu o Curso de Extensão a Distância **TV na Escola e os Desafios de Hoje**, atendendo 3.451 curistas, em 4 (quatro) edições, nos Polos e Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná Rolim de Moura, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena.

Neste período desenvolveu duas edições do Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), atendendo a 321 curistas. No ano de 2004 participou do primeiro edital de apoio financeiro para execução de projetos de cursos de licenciatura a distância, por meio da Chamada Pública MEC/SEED Nº 01/2004, no âmbito do Programa Pró-Licenciatura Fase I, com o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2005 participa do segundo edital Resolução CD/FNDE Nº 34/2005, no âmbito do Programa Pró-Licenciatura Fase II com os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Letras Português e suas Literaturas. Ainda em 2005, participa do primeiro Edital de Seleção da Universidade Aberta do Brasil

(UAB), com os cursos de Pedagogia e Letras. Foram selecionados no edital do Pró-Licenciatura Fase II o Curso de Ciências Naturais e Biologia e no primeiro edital da UAB os cursos de Letras e Pedagogia.

Ainda em 2005 participa da versão piloto do **Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**, foi um Polo da Universidade de Brasília (UnB), atendendo a 20 (vinte) cursistas, a fim de formar tutores para a primeira turma do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Em 2006 a UNIR participa do segundo edital da UAB com o curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia; cria e vincula o Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias (CEADT) a Pró-Reitoria de Graduação, Assuntos Comunitários e Estudantis, hoje Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio do Ato Decisório nº 23/2006/CONSUN, atualmente Diretoria de Educação a Distância (DIREAD) instituída pela Resolução nº 88/2009/CONSAD/UNIR, vinculada a Reitoria. Ainda em 2006 inicia a 1ª Turma do Ciclo Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, com 211 cursistas. Destes 141 concluíram e passaram para o Ciclo Intermediário. Em 2007 iniciou a 2ª Turma do Ciclo Básico com 277 curistas e a 1ª do Ciclo Intermediário, que concluíram no exercício de 2008 com 161 e 128 curistas respectivamente.

Em 2009 iniciar-se-á a 1ª Turma do Ciclo Avançado com 120 curistas, a 2ª Turma do Ciclo Intermediário com 161 curistas e a 3ª Turma do Ciclo Básico com 559 curistas.

O Projeto foi aprovado pela Resolução 142/2006 e homologado na 82ª Seção de 11/06/2007, incluindo os três ciclos que integram o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação: Ciclos Básico, Intermediário e Avançado, resultando no Curso de Especialização Mídias na Educação.

6. OBJETIVO DO CURSO

Os objetivos do Curso de Especialização em Mídias, explicitados aqui, guardam coerência com a Missão e a Visão definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIR.

- Missão da UNIR: "A UNIR é uma instituição pública e gratuita, cuja missão é de **produzir conhecimento** humanístico, **tecnológico** e científico, articulando ensino, pesquisa e extensão, considerando as **peculiaridades regionais**, promovendo o desenvolvimento humano integral e contribuindo para o desenvolvimento do ser humano".
- Visão da UNIR: "Consolidar-se como uma **Universidade multicampi**, que a partir da **peculiaridades regionais** alcance excelência **na produção e difusão do conhecimento** científico, **tecnológico** e humanístico, tornando-se referência nacional em suas áreas de atuação, contribuindo para o desenvolvimento humano integral e a transformação da sociedade".

Assim, em sintonia com a missão e visão institucional definidas, o Curso de Especialização Mídias na Educação tem por finalidade contribuir para o atendimento às demandas da sociedade na área de educação, bem como para o desenvolvimento sustentável da região amazônica e do país.

O objetivo é promover, em nível de pós-graduação *lato sensu*, a formação dos profissionais da educação da rede pública de ensino do Estado de Rondônia, como forma direta de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, considerando como fator decisivo o uso integrado das mídias no processo educativo.

6.1. OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos curistas nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

6.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

Dentre os objetivos específicos destacam-se:

- Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meios e comunicação no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonora, visual, impressa, audiovisual, informática e telemática, destacando as mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem;
- Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived) e os desenvolvidos por IPES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade;
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias;
- Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis.

7. PÚBLICO ALVO

O público-alvo são os professores das redes estadual e municipal de educação pública concluintes do Curso Básico e Intermediário do Programa. São requisitos mínimos e compromissos imprescindíveis para a seleção dos participantes para este curso em nível de especialização:

- Ser graduado com diploma emitido por IES reconhecida pelo MEC;
- Desenvolver projeto de aprendizagem com aplicação em sala de aula;
- Ter acesso à Internet.

Os documentos indispensáveis para a seleção final dos cursistas são:

- Autorização da Secretaria de Educação para participar do curso;

- Declaração de compromisso em cursar o programa até sua etapa final enviada como confirmação da matrícula.

8. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A concepção pedagógica que sustenta o Programa Mídias na Educação, de caráter interacionista, pressupõe a autoria como característica essencial a uma aprendizagem autônoma e significativa. Pressupõe ainda que uma aprendizagem efetiva exige, por parte do professor, um esforço no sentido de diversificar as formas de disponibilizar a informação, bem como de apresentação da produção dos estudantes.

9. ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação foi organizado em três ciclos a ser desenvolvido na modalidade a distância, que compreendem blocos temáticos que dão origem aos módulos pertinentes aos ciclos: (1) Ciclo Básico - Extensão; (2) Ciclo Intermediário - Aperfeiçoamento e Ciclo Avançado - Especialização. As disciplinas que compreendem o Ciclo Avançado do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação estão organizadas em módulos temáticos, especificadas em cada Ciclo e estruturadas em conteúdos.

10. MANUTENÇÃO DO CURSO

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira pela transferência de recursos a UNIR mediante descentralização de crédito orçamentário, conforme previsto na Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de maio de 2005. A assistência financeira será prestada de acordo com as quantidades e valores assinalados nos planos de trabalho aprovados pela SEED/MEC. Serão destinadas bolsas aos professores formadores, aos professores responsáveis pelos módulos, aos orientadores de TCC e a coordenação do curso, de acordo com o inciso IV do Art 2º. da Lei nº 11.273/2006 e a Resolução CD/FNDE Nº 64/2007, alterada pela Resolução CD/FNDE Nº 16/2010 terão os seguintes valores:

- **Supervisor de Tutoria:** R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico sistemático da aprendizagem dos professores curistas no Ciclo Básico e Intermediário.
- **Professor Formador:** responsáveis pelo acompanhamento pedagógico sistemático da aprendizagem dos professores cursistas no Ciclo Avançado ou na coordenação do Ciclo Básico ou Intermediário ou de Tutoria conforme nível; a) *nível 1:* R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais desde que o bolsista possua formação mínima em nível superior e comprove experiência de 1 (um) ano no magistério; e b) *nível 2:* R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais) mensais, desde que o bolsista possua formação em nível de especialização ou esteja vinculado a programa de pós-graduação em nível de mestrado e comprove experiência de 1 (um) ano no magistério;
- **Professor Pesquisador:** responsáveis pelo acompanhamento pedagógico sistemático da aprendizagem dos professores cursistas no Ciclo Avançado do Programa e pelo desenvolvimento de metodologias de ensino; a) *nível 1:* R\$ 1.100,00 (hum mil e cem

reais) mensais, desde que possua formação em nível de especialização ou esteja vinculado a programa de pós-graduação em nível de mestrado e comprove experiência de 3 (três) anos no magistério superior; b) *nível 2*: R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais) mensais, desde que possua formação de mestrado ou doutorado e comprove experiência de 3 (três) ano no magistério superior.

11. LOCALIZAÇÃO DOS POLOS

A coordenação do curso está localizada no *Campus* José Ribeiro Filho, Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIÊNCIA). Os Polos de Apoio aos Curistas tem sua base onde se concentram o maio número de curistas. Para tanto, a identificação ocorreu por meio do mapeamento geográfico de localização dos cursistas, para aproximar os municípios com maior demanda de inscritos e identificação do município sede do Polo. A partir deste dado emergiram os municípios polos que na primeira oferta foram: Porto Velho, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena; na segunda oferta acrescentou o Polo de Ariquemes; e na terceira oferta acrescentaram os Polos de Cacoal e Pimenta Bueno (Figura 1).



Figura 1. Localização das áreas pólos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, em Rondônia e seus respectivos municípios.

12. BASE LEGAL

- Constituição Federal – Art. 205, 206, 208 e 211;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001;
- Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006;
- Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.
- Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007;

- Portaria SEED/MEC nº 171 de 16 de outubro de 2007;
- Resolução/CD/FNDE nº 64, de 13 de dezembro de 2007;
- Resolução/CD/FNDE nº16, de 08 de junho de 2010;
- Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001;
- Resolução CNE/CES nº 1 de 8 de junho de 2007;
- Resolução CONSEA/UNIR nº 142 de 16 de novembro de 2006;
- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

13. MODALIDADE E SISTEMA DE OFERECIMENTO

Curso de Especialização e Interinstitucional, a Distância, com momentos presenciais em cada módulo e no processo de avaliação, gratuito e com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

14. MATERIAL DO PROGRAMA

Para o desenvolvimento do programa, serão necessários os seguintes materiais didáticos:

- Guia didático e orientação acadêmica (disponível na Plataforma *e-ProInfo* para impressão, *download* e em *cd-rom*);
- Material de apoio (disponível na Plataforma *e-ProInfo* para impressão, *download* e em *cd-rom*);
- Guia de atividades para cada um dos módulos temáticos (disponível na Plataforma *e-ProInfo* para impressão, *download* e em *cd-rom*);
- Vídeos, atividades e animações do curso. (disponível na Plataforma *e-ProInfo* para *download* e em *cd-rom*);
- Atividades de comunicação e interação *on-line* – fórum, *chat* e lista de discussão (disponíveis *on-line*).

Serão realizados encontros presenciais de grupos nos Polos, em ambientes providos de TV, videocassete e computadores com acesso à *Internet*, ao longo do programa. Estes encontros têm como objetivo criar oportunidades de contato com as tecnologias não disponíveis nos locais de origem dos participantes, possibilitando a exploração orientada para o ensino, a aprendizagem e para troca de experiências. Os módulos terão como conclusão um evento virtual e presencial, envolvendo a publicação de trabalhos e visita guiada ao site para avaliação dos trabalhos publicados.

15. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E RESPONSABILIDADES DA IPES

15.1. COORDENADOR DO PROGRAMA NA IPES

O Programa possui um coordenador geral que integra os diferentes ciclos, no sentido de articular e viabilizar a operacionalização/implementação do Programa na IPES. É responsável junto

com o coordenador de cada Ciclo por encaminhar as prestações de contas e relatórios à SEED/MEC, referente ao cumprimento do objeto. Também encaminha à solicitação de pagamento de bolsas a coordenação do programa na SEED/MEC, bem como a sua permanência, interrupção e cancelamento, mediante registro mensal de relatório de ocorrência encaminhado pelo coordenador do ciclo. Além disso, alimenta o Sistema de Gestão Questionário de Avaliação (SGQADM) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação com os dados dos curistas de cada Instituição Pública de Ensino Superior (IPES).

15.2. COORDENADOR DO CICLO

O coordenador do ciclo é o responsável pela gestão acadêmica/didático-pedagógica do curso. Sua função é promover a avaliação do curso nos processos de ensino-aprendizagem e gestão de forma a permitir um conhecimento da realidade do curso e auxiliar na retroalimentação do mesmo. Além disso, deve responsabilizar-se pela formação e acompanhamento dos supervisores de tutoria e professores formadores; propiciar e dinamizar a comunicação interativa com os supervisores de tutoria, professores formadores, os professores especialistas e os curistas; assessorar os professores especialistas na escolha do material didático; e elaborar o relatório mensal e final de atividades desenvolvidas a ser encaminhado ao coordenador local e nacional do Programa.

15.3. EQUIPE DE PROFESSOR ESPECIALISTA

Caberá ao professor especialista da disciplina/módulo assessorar e acompanhar o trabalho dos professores formadores, quando do oferecimento da disciplina (módulo) sobre sua responsabilidade; avaliar o processo ensino-aprendizagem dos curistas em parceria com o professor formador. Além disso, deve elaborar relatórios de acompanhamento do módulo, bem como realizar a avaliação sobre o material do módulo e encaminhá-los à coordenação do programa.

16. ESTRUTURA DE COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA

A concepção do programa de mídia do MEC/SEED está estruturado em três coordenações específicas e complementares, entre as quais se estabelecem relações de articulação. A Coordenação Geral do Programa atua diretamente no que se refere à concepção e desenvolvimento dos módulos. Define princípios e recursos, apóia as ações da Coordenação de Implementação, a cargo das IPES e acompanha a prestação de contas da Coordenação Acadêmico-Financeira.

16.1. COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA NA SEED/MEC

Compreendem uma equipe composta por representantes da SEED/MEC, Secretaria de Educação e IPES parceiras. É responsável pela Coordenação pedagógica do curso. Congrega e identifica especialistas em educação a distância e em pedagogia, com experiência em integração de mídias para colaborar na elaboração e eventual apoio às ações de Implementação do Programa.

16.2. COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Coordena o trabalho de consultores e especialistas com experiência reconhecida em diferentes áreas do conhecimento, na concepção e produção de conteúdo e de material didático para a EAD, de caráter multimidiático, nas diferentes mídias.

16.2.1. COORDENAÇÃO DA VERSÃO MÍDIA IMPRESSA/VÍDEO

Coordena o trabalho de especialistas com experiência reconhecida em produção de material impresso para a EAD e de especialistas com experiência reconhecida em produção de vídeo, áudio e atividades para a EAD.

16.2.2. COORDENAÇÃO DA VERSÃO INTERNET (*e-ProInfo*)

Coordena especialistas com experiência reconhecida em produção de cursos EAD na Plataforma *e-ProInfo*. Em conjunto com as IPES implementadoras propõe sistema de avaliação para as edições.

16.3. COORDENAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

É de responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e Secretarias de Educação (SE), com acompanhamento e apoio da Coordenação Geral do Programa. Sua principal atribuição é articular o controle acadêmico e pedagógico dos cursos, compreendendo as ações referentes à efetiva implementação dos módulos e tutoria.

16.3.1. COORDENAÇÃO DE TUTORIA PELAS IPES E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Constituída por representantes das IPES e das Secretarias de Educação. Sua função é organizar o trabalho de atendimento aos cursistas, dinamização de momentos presenciais e aplicação de avaliações. Esta coordenação é recomendada a partir de 10 (dez) turmas, ou seja, 500 cursistas matriculados por ciclo.

16.3.1.1. ATRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DE TUTORIA

É recomendado para cada grupo de até 10 tutores do Ciclo, a indicação de um coordenador de tutoria. São atribuições características da Coordenação de Tutoria:

- Em parceria com as IPES responsáveis pela implementação do Programa, estabelecer as rotinas características da Tutoria;
- Prover a capacitação dos Tutores das equipes, inclusive no ambiente *e-proinfo* e nas demais mídias a serem utilizadas no Programa;
- Acompanhar e apoiar o trabalho dos tutores;
- Esclarecer a tutoria a respeito da dinâmica do programa e da rotina de atuação;
- Tomar as providências necessárias para garantir condições de trabalho adequadas à Tutoria;
- Encaminhar às IPES responsáveis as dúvidas não esclarecidas e situações que exijam alterações no programa;
- Participar da elaboração, implementação e acompanhamento das tarefas de avaliação dos cursistas e do Programa;
- Encaminhar às IPES os documentos e relatórios decorrentes do processo de tutoria;
- Prestar informações de caráter acadêmico e administrativo sempre que solicitado pelas IPES;
- Promover a articulação das equipes dos tutores;
- Colaborar para a melhoria do processo de Tutoria e para a avaliação e aperfeiçoamento do próprio Programa.

16.3.1.2. DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA DE TUTORIA

A tutoria será desenvolvida por professores que desenvolveram a função de tutor no Curso de Extensão a Distância TV na Escola e os Desafios de Hoje, pelos Coordenadores da TV Escola ou Multiplicadores do ProInfo lotados na TV Escola e no NTE/NTM da Secretaria de Educação, respectivamente e que passaram pela formação de tutores. A relação tutor/cursista não deve ultrapassar a proporção de 01/50 para os Ciclos Básico e Intermediário. No Ciclo Avançado a proporção é de 1/32. As IPES e as SE devem estabelecer, segundo o número de inscritos, Núcleos de Tutoria (Polos). Os Polos deverão designar um Coordenador de Tutoria para até dez tutores e/ou turmas. Caso o número seja inferior a cinco tutores e/ou turmas, deve-se estabelecer uma Coordenação em consórcio entre municípios próximos.

16.3.1.3. ATRIBUIÇÃO DA TUTORIA E DO PROFESSOR FORMADOR

O supervisor de tutoria e professor formador é responsável pelo estímulo à interatividade, pela dinamização de grupos virtuais de colaboração, pelo atendimento às dúvidas dos cursistas, pela dinamização de momentos presenciais e de aplicação de instrumentos de avaliação, presenciais e a distância. Para tanto, o supervisor de tutoria e professor formador deverão receber capacitação prévia ao início de sua atuação, com orientações precisas a respeito das atribuições da Tutoria, do ambiente *e-Proinfo* e dos demais recursos disponíveis para utilização no programa. O tempo dedicado à tutoria deve ser distribuído entre as ações de: a) estímulo ao acesso dos cursistas ao ambiente e; b) à utilização de ferramentas de comunicação e de interatividade. A comunicação entre cursistas e tutores ao longo do curso deve ser feita via internet (e-mails, fóruns, listas de discussão, *chats*), telefone e fax e pelo contato direto, nos momentos presenciais.

- Dinamização de momentos presenciais e orientação aos cursistas nas dúvidas quanto ao acesso ao ambiente e uso das ferramentas de aprendizagem, e encaminhamento das que exijam apoio técnico mais específico aos profissionais do apoio técnico;
- Orientação acadêmica quanto ao programa em curso, em conjunto com a coordenação de tutoria;
- Acompanhamento da aprendizagem e do desempenho dos cursistas durante o programa;
- Aplicação e correção de tarefas constantes do processo de avaliação;
- Encaminhamento à Coordenação de tutoria de documentos e relatórios necessários ao controle do desempenho dos cursistas;
- Participação nas tarefas de avaliação do programa.

16.4. COORDENAÇÃO TÉCNICA

É responsável pelo cadastramento da equipe no ambiente *e-proinfo* e apoio técnico aos módulos, bem como pelos *links* que se façam necessário para o acesso dos cursistas à versão *on-line*.

16.5. COORDENAÇÃO ACADÊMICA E FINANCEIRA NAS IPES

Coordenação estruturada nas IPES para implementação e acompanhamento acadêmico e financeiro do programa e da prestação de contas quanto aos recursos recebidos. Articula o controle acadêmico nas IPES e nos postos de tutoria, com a Coordenação de Tutoria.

16.6. COMITÊ GESTOR DO PROGRAMA

A sua função principal é a manutenção da concepção pedagógica do Programa, analisando novas propostas e auxiliando nas decisões decorrentes das ações de implementação. É constituído por representantes da SEED/MEC e das IPES.

16.7. GERENCIAMENTO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO

Caberá às IPES o gerenciamento administrativo e financeiro do Programa. Nas Universidades estarão localizados os núcleos de gestão do Programa, com coordenação (acompanhamento e avaliação) e sistema de apoio à aprendizagem (orientação acadêmica), para os diversos níveis de certificação acadêmica. Nas Secretarias Estaduais de Educação estarão os núcleos de apoio para a oferta de versões livre, certificação de módulo ou atualização. O FNDE/MEC, por meio de convênio, repassará recursos financeiros às IPES para a elaboração do material didático para versão on-line (ambiente *e-proinfo*) e para versão impressa/vídeo; para a coordenação de tutoria (acompanhamento do processo).

Prestação de contas e outras questões pertinentes aos aspectos administrativo e financeiro do projeto devem ser realizadas periodicamente pelas IPES, conforme estabelecido nas descentralizações de créditos;

- Para o controle das informações deve ser providenciado, pelas IPES, um sistema informatizado que permita a extração e o envio de dados via Internet à instituição implementadora. Os dados referentes ao acompanhamento do programa devem ser disponibilizados em banco de dados do sistema acadêmico, criado para o acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo;
- O gerenciamento de encontros presenciais é de responsabilidade das IPES. Estão previstos um encontro presencial em cada módulo. Será estipulada uma dotação orçamentária especial para auxiliar a realização desse(s) encontro(s);
- A elaboração do material didático, nas diferentes linguagens, será acompanhada pela Coordenação Geral do Programa (SEED/MEC). A reprodução e distribuição do material, nas diferentes mídias, ficará a cargo das IPES;
- Um cronograma físico-financeiro de execução – planilha de custos do projeto deve ser elaborado pelas IPES, em consonância com o projeto pedagógico e a previsão de recursos, destacando a contrapartida dos envolvidos, detalhada em termos de investimento e custeio e o valor das ações para as quais está sendo solicitado apoio financeiro.

17. PERÍODO E PERIODICIDADE

Curso de Especialização Mídias na Educação de caráter esporádico, com duração por ciclo: Ciclo Básico 08 meses, Ciclo Intermediário 05 meses e Ciclo Avançado 13 meses, para cada entrada, com três ofertas por Ciclo.

18. EMENTA E CARGA HORÁRIA DOS CICLOS

Ciclo Básico

MÓDULO	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Integração de Mídias na Educação: concepções e Tendências	Visão geral do Programa Mídias na Educação. Práticas pedagógicas de utilização das mídias. Conceitos, potenciais e implicações do uso das mídias na educação. Reflexões sobre as diferentes linguagens. Atual contexto e seu papel no processo de ensino e aprendizagem. A exploração dos fundamentos teóricos a partir dessas práticas deve contemplar vivências de uso integrado de diferentes mídias.	30h 2 créditos
TV e Vídeo	A televisão; televisão e escola; televisão e o vídeo na sala de aula; linguagem televisiva; aspectos tecnológicos da TV; primeira fase: pré-produção; segunda fase: produção; terceira fase: pós-produção; e a TV digital	15h 1 crédito
Rádio	Aspectos históricos, tipos de emissora de rádio, socioculturais e tecnológicos do rádio e a educação; rádio e educação;	15h 1 crédito
Informática	O computador e seu funcionamento; sistema operacional e seus aplicativos; e internet; aspectos de segurança a serem considerados no uso da internet como recurso educacional.	15h 1 crédito
Material Impresso	Histórico da invenção da escrita nos manuscritos até o impresso, com a invenção da imprensa por Gutenberg. Os primeiros impressos: os primeiros leitores e a reprodutibilidade. Impressos em tempos audiovisuais e na era da informática: da linearidade à hipertextualidade. Criação do texto e a construção de conhecimento na Internet. Diferentes formas de apresentação de textos no formato digital. Possibilidades de trabalho com impressos utilizando mídias audiovisuais e hipertextuais. Influência dos diversos textos escritos na aprendizagem e prática docente. Histórico da utilização do texto na sala de aula. Os diversos materiais impressos disponíveis/acessíveis aos professores no trabalho pedagógico em sala de aula.	15h 1 crédito
Gestão Integrada de Mídias na Educação	A estrutura e o funcionamento da gestão das mídias na educação, tendo como o foco o planejamento, o controle, a direção, a organização e a avaliação. Conceitos de Gestão e Planejamento; Conceitos de Gestão Educativa; Planejamento e avaliação de processos educacionais em espaços educativos formais (escolas), não formais (gerenciados por ONG's e outros organismos da sociedade civil) e informais (gerenciados pela mídia); Gestão do uso das tecnologias educativas na educação (planejamento e gestão de ambientes de aprendizagem) Gestão de projetos de mídias educativas no âmbito das políticas públicas. A mídia televisiva e a educação: análise das experiências brasileiras no campo da produção para uso em sala de aula A TV e a educação: a gestão das emissoras educativas; Planejamento de políticas de formação de especialistas para projetos de gestão de mídias nos espaços educativos.	30h 2 créditos

Ciclo Intermediário (60h)

Conteúdo	Ementa	Carga Horária Créditos
TV e Vídeo: desenvolvendo projetos audiovisuais	Palavras iniciais; tecnologia educativa e currículo; educação audiovisual e currículo; pedagogia de projetos, práticas de projetos educacionais; vídeo magazine; elaborando um projeto, a TV Escola;	15h 1 crédito
Rádio: aspectos históricos, socioculturais e tecnológicos do rádio e a educação.	Rádio e história; o rádio no Brasil (a consolidação do rádio, a fase de ouro do rádio, segmentação e inovação: o rádio após a TV, novas tecnologias e início da convergência) ecossistemas comunicativos;	15h 1 crédito

	radio na escola; arquivos sonoros.	
Material Impresso: gêneros textuais	Contexto de produção e gênero: gênero de discurso; leitura e produção de texto na escola; gêneros impressos e suas peculiaridades; formando leitores e autores.	15h 1 crédito
Informática: o uso da informática na prática pedagógica	O processo ensino-aprendizagem; recursos didáticos; o computador como recurso didático.	15h 1 crédito

Ciclo Avançado

MÓDULO	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Metodologia da Pesquisa Científica	<p>Pesquisa em ciências sociais, a natureza do conhecimento. Paradigmas, conceito de ciência.</p> <p>Método científico e sua aplicabilidade na pesquisa social Pesquisa pedagógica como prática. Projeto e abordagens gerais de pesquisa.</p> <p>Elaboração do projeto, técnicas de coleta e análise dos dados. Elaboração do relatório de pesquisa.</p>	30 horas
Blog, Flog, Vlog e Webquest	Ferramentas de criação disponíveis na Internet; criar e utilizar Blog, Flog, Vlog e Webquest.	30 horas
Gêneros Informativos na TV	Gêneros informativos; gêneros televisivos baseados no diálogo; a entrevista e o debate; documentário e a reportagem.	30 horas
Oralidade Mediatizada	Concepção de fala, escrita e oralização da escrita; a relação criatividade e função comunicativa do programa de rádio; sonoplastia radiofônica e produção de sentido.	30 horas
Mapas, Gráficos e Tabelas	<p>Reflexão e discussão em grupo; reflexão comparativa sobre a apresentação de dados e informações em gráficos e tabelas e em textos.</p> <p>Pesquisa e produção de tabela a partir de um gráfico; produção de um texto a partir de dados apresentados em tabelas ou gráficos, ou produção de um gráfico ou de uma tabela a partir das informações contidas em um texto.</p> <p>Reflexão comparativa sobre a apresentação de dados e informações em gráficos e tabelas e em textos; pesquisa e produção de tabela a partir de um gráfico.</p>	30 horas
Vivenciando o Desenvolvimento de	Concepções de aprendizagem; concepção instrucionista/ transmissiva; concepção vivencial/ espontaneísta; concepção construtivista.	60 horas

Projeto com Mídias Integradas na Educação	Projeto didático; situações-problema; papéis sociais da escola, de professores e estudantes; autonomia/ Interdisciplinaridade/ Currículo. Integração das mídias ao projeto didático; quais mídias escolher? além das mídias, os gêneros; relação gênero, suporte, linguagem	
Convergência Mídias	Conceituação de convergência das mídias; interatividade, meio interativo e conteúdo interativo; nova linguagem; autoria (criação de conteúdos, compartilhamento, colaboração...) Web 2.0 e interfaces colaborativas; conceito da nova web; o papel do usuário na Web 2.0. Mobilidade e ubiqüidade; educação e mobilidade; tecnologias móveis; mobilidade, dispositivos e conteúdos educacionais; mobilidade e TV Digital; mobilidade na prática: o que já acontece na educação. Currículo e convergência; fundamentos de educação, currículo e convergência; convergência das mídias nos significados do currículo; dialogando sobre convergência e currículo; currículo e convergência das mídias na prática.	30 horas

19. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA FILHO, André. Gêneros radiofônicos. Paulinas: São Paulo, 2003.

BARBOSA, Moacir. Dicionário de rádio e som. Idéia: João Pessoa, 1992.

CESAR, Cyro. Rádio – inspiração, transpiração e emoção. Ibrasa: São Paulo, 1996.

ORJUELA, Guillermo Maurício. 15 Motivos para "ficar de olho" na televisão. Campinas, Editora Alínea, 1999.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira. Rádio: oralidade mediatizada. AnnaBlume: São Paulo, 1999.

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: Manual do curso - escola de gestores da educação básica. Brasília, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt2.htm>.

ALVES, Patrícia Horta. Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP. Dissertação de Mestrado, São Paulo, ECA/USP, 2002.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. São Paulo: Campinas, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

CAMPELLO, Bernadete. Enciclopédias. In: CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). Introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 9-22.

CERT - Centro de Estudos, Respostas e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil. Cartilha de Segurança para Internet. Disponível em: < <http://cartilha.cert.br/>> Acesso em 25/02/2008.

COMPARATO, DOC. Da Criação ao Roteiro. Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

KENSKI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: ENDIPE. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 123-140.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MEC. Programa de Formação Continuada de Mídias na Educação. Disponível em: < <http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index6.html> >

BICUDO, M. A V.; ESPÓSITO, V. H. C. Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico. São Paulo: Editora Unimep, 1997.

CERVO, AL. L BERVIAN, P. A Metodologia Científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

FAZENDA, I. (org) Metodologia da Pesquisa. São Paulo: Cortez, 1997.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa - Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEIRA, S e VENTURA, M. Como Elaborar Monografia e Artigo Científico. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006

YIN, R. K. Estudo de Caso- planejamento e método. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Patrícia H. Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP. Dissertação de Mestrado, São Paulo: ECA/USP, 2002.

BARBOSA FILHO, André. Gêneros radiofônicos: Os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BARBOSA FILHO, André; PIOVESAN, Ângelo; BENETON, Rosana. Rádio – Sintonia do Futuro. São Paulo: Paulinas, 2004.

BRAGA, José L.; CALAZANS, Maria R. Comunicação e educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CÉSAR, Cyro. Rádio, a mídia da emoção. São Paulo: Summus, 2005.

CONSANI, Marciel. Como usar o Rádio na Sala de Aula. São Paulo: Contexto (no prelo).

FONTEERRADA, Marisa T. Música e meio ambiente: ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

JUNG, Milton. Jornalismo de Rádio. São Paulo: Contexto, 2005.

KAPLÚN, Mario. Processos Educativos e Canais de Comunicação. Revista Comunicação & Educação, São Paulo: Editora Moderna, jan/abr 1999, pp. 68-75.

MOREIRA, Sônia V. O rádio no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

ORTRIWANO, Gisela. A informação no rádio. São Paulo: Summus, 1985.

PRADO, Emílio. Estrutura da informação radiofônica. São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, Fátima C. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

SCHAFER, R. M. A afinação do mundo. São Paulo: Unesp, 1997.

SCHAFER, R. M. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

BORGES, L.R. Quadrinhos: literatura gráfico-visual. Revista Agaquê, vol. 3 n. 2. São Paulo: ECA/USP, agosto 2001.

CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). Introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, D. A educação está no gibi: experiências: uma breve história de porquês. Cosmo HQ. Junho 2000.

CONTIJO, Silvana. O livro de ouro da comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

COSTA, Cristina. Educação, imagem e mídias. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, M. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996.

FURLAN, Sueli A. A Geografia na sala de aula: a importância dos materiais didáticos. Brasília: MEC/Seed, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

KENSI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: ENDIPE. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 123-140.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 2003.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

CITELLI, Adilson. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. 3

FONSECA, C. C. *Os Meios de Comunicação vão à Escola?*. Belo Horizonte: Autentica. Cruzeiro: FUMEC/FCH, 2004.

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.

NAPOLITANO, M. *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RÜDIGER, Francisco. Introdução às teorias da ciberultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LUCK, Heloisa. *A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática*. In Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev /jun. 2000.

20. CORPO DOCENTE

DOCENTE	TITULAÇÃO	DEPARTAMENTO	CPF	SIAPE
Hercília Alves Pereira	Doutora	Física/UNIR-PVH	566.546.509-72	1672301
Gerson Flores do Nascimento	Doutor	Matemática/UNIR-PVH	115.311.772-04	0396727
Laudileni Olenka	Doutora	Física/UNIR-PVH	885.369.479-34	1459338
Maria do Socorro Pessoa	Doutora	Letras/UNIR-VLH	611.289.109-25	1358502
Orestes Zivieri Neto	Doutor	Pedagogia/UNIR-RM	025.662.858-02	0396790
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	Doutora	Ciências da Educação/UNIR-PVH	281.873506-87	1030394
Vanderlei Maniesi	Doutor	Geografia/UNIR-PVH	397.648.699-04	1348155
Carolina Yuari Veludo Watanabe	Mestre	Informática/UNIR-PVH	719.266.582-72	1738844
Evelyn Íris Leite Morales Conde	Mestre	Jornalismo/UNIR-VLH	685.048.102-91	1803235
Juliano José de Araújo	Mestre	Jornalismo/UNIR-VLH	294.069.348-09	1550894
Paulo Cesar Gastaldo Claro	Mestre	Pedagogia/UNIR-JPR	696.478.100-59	1356501
Rosângela de Fátima Cavalcante França	Doutora	Ciências da Educação/UNIR-PVH	036.992.502-53	0396679
Sérgio Rodrigues Alves	Mestre	Jornalismo/UNIRON	421.691.192-72	-
Wilmo Ernesto Francisco Junior	Doutor	Química/UNIR-PVH	224.080.588-99	1649919
Marcos Roberto de Lima Leandro	Especialista	Jornalismo/UNIRON	661.664.542-87	-
Sidnei Pereira dos Santos	Especialista	Letras/UNIRON	430.604.399-15	-

21. METODOLOGIA

21.1. SELEÇÃO DE CURSISTAS E INÍCIO DO CURSO

No Ciclo Básico a demanda é indicada pelas Secretarias de Educação conforme necessidades de formação dos professores. No entanto, foram estabelecidos os seguintes critérios para selecionar o cursista: ter noções básicas de informática e navegação na *internet* e preferencialmente está lotado em escolas que dispõem de laboratórios de Informática. Para os demais ciclos a seleção dos cursistas deve incluir o critério de aprovação nos ciclos anteriores (Básico e Intermediário). As atividades presenciais serão organizadas ao longo de sessões presenciais coletivas (seminários,

oficinas). A aferição relativa aos 75 % de “presença” será feita por registro/avaliação da participação do cursistas nas atividades interativas no ambiente em rede colaborativa (fóruns, chats, diário de bordo), além da efetiva participação nas sessões presenciais.

A metodologia será marcada pela interatividade, objetivando familiarizar os educadores com as diversas mídias. O caráter teórico-prático das atividades buscará facilitar o processo de conhecimento e interação entre educadores e educandos por meio da utilização da tecnologia.

21.2. MATERIAL DO CURSO

As mídias utilizadas para o público alvo serão materiais em formato digital (CD) e *on-line* (Internet), possibilitando interagir com os colegas, tutor, professor, membros da equipe pedagógica e instituição, através da Internet. Para acesso ao Ambiente Colaborativo de Aprendizagem *e-ProInfo*, o cursista terá a disposição nos Polos, computadores conectados a *Internet*. O cursista terá a disposição no *e-ProInfo*, fórum, diário de bordo, biblioteca e *chat*. Neste ambiente o professor poderá disponibilizar propostas para discussão entre os curistas, com a presença virtual ou não do supervisor de tutoria, professor formador, ou professores especialistas dos módulos.

Os materiais didáticos compõem-se de:

- **Guia do aluno:** Informações e orientações quanto a: coordenação do curso, secretaria acadêmica, biblioteca, avaliação da aprendizagem, direitos e deveres do corpo discente;
- **Guia do curso:** Informações específicas do curso, tais como objetivos, estrutura organizacional do curso, sistema de avaliação e frequência, grade curricular, recursos e materiais didáticos, orientações do que é e como estudar a distância, sistemática operacional, interatividade, comunicação, tutoria e acompanhamento.
- **Módulos:** é o material básico para a aprendizagem. Nele encontra-se o conteúdo, as atividades reflexivas, de fixação e de avaliação, textos dos professores, leituras complementares e obrigatórias, materiais complementares (indicações para sites na Internet, músicas, livros, artigos, filmes). Gráficos, fotos, tabelas, ilustrações e uma diagramação adequada enriquecem o projeto, contribuindo para uma maior compreensão do conteúdo.
- **Ambientes de Aprendizagem:** Será utilizada a plataforma *e-proinfo* criada pelo MEC e indicada como plataforma de apoio para cursos de EAD. Esta plataforma tem como objetivo o desenvolvimento de um ambiente multimídia para educação presencial, semipresencial e a distância numa arquitetura cliente-servidor e multicamadas, baseado na Internet.

Os fóruns de discussão serão organizados e mediados pelos supervisores de tutoria, professores formadores (tutores) e professores especialistas tendo em vista a troca de idéias e o aprofundamento de conteúdos que estão sendo estudados pelos curistas ou das atividades que estão sendo por eles desenvolvidas. Os curistas que não tiverem acesso à Internet de suas residências ou municípios poderão acessar o *e-ProInfo*, a partir do laboratório de informática do polo a que está vinculado (Laboratório de Informática da Escola, TV Escola, NTE e NTM).

Nos momentos a distância, o aluno realizará estudos individuais sobre os assuntos específicos e as atividades pedagógicas previstas para cada área de conhecimento. Nesses momentos, ele poderá contar com os supervisores de tutoria e professores formadores através de plantões pedagógicos a distância. Em horários disponibilizados pelos supervisores de tutoria e professores formadores locais, os curistas poderão realizar consultas por meio de telefone e fax. Para aqueles que dispuserem de um computador conectado à Internet, o atendimento também será efetuado via e-mail. Além disso, poderão participar de uma sala de bate-papo para se comunicarem com os colegas quando o desejarem.

22. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem de cada Ciclo é obrigatória, ocorrendo a distância, por meio das postagens no ambiente virtual e presencial, quando da realização dos encontros presenciais de cada módulo. Para tanto, serão atribuídas notas e classificação. A classificação por indicativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, para preenchimento do Sistema de Gestão Questionário de Avaliação - SGQA: **A (90 a 100)**, **B (70 a 89)** e **C (0 a 69)**. É considerado aprovado o aluno que satisfizer todas as condições apresentadas no projeto pedagógico do curso. A avaliação da aprendizagem na EAD apresenta as seguintes características: avaliação aberta: utilizando-se de mais de um meio para a realização (textos, pesquisas, questionários, impressos), realizável a qualquer momento, dependendo mais do aluno e de seu próprio processo de aprendizagem que das especulações e conveniências do docente. A avaliação aberta é seguida da atitude prescritiva do professor que oferece informações sobre os erros cometidos e suas possíveis causas, orientando sobre a resposta correta. A avaliação da aprendizagem consiste de um processo sistemático, continuado e cumulativo que contempla: diagnóstico, acompanhamento, reorientação e reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes; diferentes atividades, ações e iniciativas didático-pedagógicas compreendidas em cada componente curricular; análise, a comunicação e orientação periódica do desempenho do aluno em cada atividade, fase ou conjunto de ações e iniciativas didático-pedagógicas; prescrição e/ou proposição de oportunidades suplementares de aprendizagem nas situações de desempenho considerada insuficiente em uma atividade, fase ou conjunto de ações e iniciativas didático-pedagógicas.

O processo de avaliação da aprendizagem constará de:

(I) Exercícios avaliativos: exercícios pertinentes às unidades didáticas. Ao término de cada unidade, constará um conjunto de exercícios avaliativos. A interatividade entre os curistas e com os supervisores de tutoria e professores formadores é fortemente estimulada na realização dos exercícios avaliativos, visando a implementar processos de ensino e aprendizagem de sucesso. Um relatório sucinto, a respeito das atividades desenvolvidas, será enviado pelos supervisores de tutoria e professores formadores à coordenação.

(II) Avaliações presenciais: os curistas realizarão, nos polos, uma avaliação presencial ao final de cada módulo, considerando a exigência legal do MEC para os cursos a distância. Os instrumentos e estratégias escolhidos deverão estar articulados com os objetivos, os conteúdos e as práticas pedagógicas adotadas.

(III) Auto-avaliação: O aluno realizará as atividades de auto-avaliação que se encontram no material didático. Sendo uma forma de auto-observação e de autoconhecimento. Elas permitirão que o cursista avalie o seu progresso e desenvolva estratégias de metacognição ao se conscientizar dos diversos aspectos envolvidos nos seus processos cognitivos. A auto-avaliação auxiliará o cursista a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. Para tanto, utilizar-se-á a ferramenta diário de bordo disponibilizada no *e-ProInfo*.

(IV) Avaliação Final de Conclusão do Ciclo Básico (TCCB): Os cursistas elaborarão em grupos de, no máximo, cinco componentes um projeto de ensino que será desenvolvido e aplicado na escola, integrando, pelo menos, duas mídias. Para tanto, o supervisor de tutoria fará o acompanhamento do TCCB que resultará na apresentação do projeto e de um relatório a respeito da experiência vivenciada, a ser apresentado junto a uma banca examinadora, sem caráter de reprovação, mas com considerações a respeito do trabalho.

(V) Avaliação Final - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): O cursista elaborará um projeto de ensino que será desenvolvido e aplicado na escola, integrando, pelo menos, duas mídias. Para tanto, orientador acadêmico fará o acompanhamento do TCC que resultará em um artigo a ser defendido junto a uma banca examinadora, a qual aprovará ou reprovará. O TCC não está incluído no total de horas-aulas do curso.

A avaliação possibilitará ao cursista verificar os resultados que vai alcançando no processo de aprendizagem e, se necessário, mudar sua forma de participação no curso: empenhando-se mais, dando maior atenção às atividades e módulos em que encontra maior dificuldade, revendo seu método de estudo, planejando melhor seu tempo. Aos responsáveis pela gestão do curso, a avaliação de desempenho do aluno servirá como fornecedor de “pistas”, apontando para a necessidade de mudança da prática pedagógica, de revisão dos materiais didáticos, do desenvolvimento do curso e do próprio processo avaliativo.

Para ser aprovado em um módulo, o cursista deverá ter o mínimo de 75% de presença nos momentos presenciais e obter o mínimo de 70 pontos como valoração final de desempenho. Caso o cursista não alcance a nota mínima, ele deverá realizar atividades de recuperação, sob a orientação dos supervisores de tutoria e professores formadores. No Ciclo Avançado as atividades serão sugeridas pelo professor responsável pelo módulo, dialogando com os professores formadores.

23. ACOMPANHAMENTO DO ALUNO - TUTORIA

O curso exigirá um sistema tutorial que é uma organização institucional envolvendo professores especialista, professores orientadores, professores formadores e supervisores de tutoria, procedimentos administrativos, tecnológicos e educacionais que no conjunto objetivam particularmente o atendimento às necessidades de ensino-aprendizagem do cursista na modalidade de EAD, tendo como referência a disponibilização de informações e recursos didático-pedagógicos que possibilitem os estudos de forma autônoma com qualidade que promovam a interação humana fundamental para o processo de aprendizagem. O sistema tutorial proposto no curso tem como agentes principais os professores autores dos módulos, os professores responsáveis pelo módulo, os supervisores de tutoria, e os professores formadores, ou seja, os orientadores acadêmicos/tutores. Será exigida do supervisor de tutoria e professor formador (tutores) a responsabilidade de gerir o processo de ensino e aprendizagem dos seus cursistas na modalidade a distância. Cada supervisor de tutoria no Ciclo Básico e intermediário acompanhará até 50 cursistas por turma. No Ciclo Avançado o professor formador atenderá até 32 cursistas por turma, comprometendo-se a acompanhar diariamente o desempenho dos cursistas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Caberá ao supervisor de tutoria e ao professor formador oferecer assistência metodológica e pedagógica com relação aos conteúdos abordados no âmbito dos módulos (disciplina), motivar diariamente a participação dos cursistas, esclarecer suas dúvidas e resolver problemas de ordem pedagógica que porventura surjam no decorrer do módulo que estiverem tutorando.

Os supervisores de tutoria e professores formadores (tutores) serão selecionados por meio de processo seletivo interno conforme as diretrizes de parceria do Programa e avaliação curricular. Nos Ciclos Básico e intermediário os supervisores de tutoria (tutores) atuam junto com o Coordenador do Ciclo e no Ciclo Avançado os professores formadores (tutores) atuam junto ao professor do módulo, como mediadores e orientadores das atividades, acompanhando o desenvolvimento de cada cursista e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos

oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem *e-ProInfo*, bem como por outras formas de comunicação (telefone, fax, e-mail, carta convencional).

Os Orientadores Acadêmicos de TCC são professores especialistas de áreas afins envolvidos no projeto. São responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento da disciplina/módulo, nas atividades de apoio tecnológico, pedagógico, administrativo e logístico, têm, no mínimo, especialização na área do curso e domínio das TIC. As atribuições do professor especialista são: acompanhar os professores formadores (tutores) em atividades de conferência de relatórios; encaminhar questões às áreas correspondentes (técnica, pedagógica, pesquisa e atendimento); observar o bom funcionamento dos recursos utilizados; monitorar o acesso dos curistas ao ambiente virtual de aprendizagem *e-ProInfo*; acompanhar o desenvolvimento do cronograma de trabalho – entrega de trabalhos; participar da capacitação sobre o uso ambiente virtual de aprendizagem; conhecer e participar das discussões (com professor formador/tutor) relativas à confecção e uso do material didático; detectar os principais problemas dos curistas, diagnosticando suas causas e procurando saná-los com o apoio da Coordenação de Ciclo; auxiliar o cursista a superar dificuldades orientando-o individualmente e/ou coletivamente; estimular o cursista a manter seu ritmo de aprendizagem; reforçar o trabalho do cursista dando-lhe uma visão global do estudado, situando o aprendido no conjunto dos módulos; indicar ao cursista que não teve o desempenho mínimo na avaliação, as atividades que deverá realizar para cursar o módulo seguinte; motivar o cursista, auxiliando-o a compreender as relações do estudo com seus interesses particulares e profissionais; colocar à disposição do cursista material de consulta bibliográfica, materiais audiovisuais e outros; participar do processo de avaliação do curso; facilitar aos curistas a integração e uso dos distintos recursos postos à sua disposição; fomentar o uso da biblioteca, laboratórios e mediateca do polo de EAD; incentivar e orientar os curistas a consultar bibliografia complementar aos textos didáticos sugeridos; participar da organização e da aplicação das atividades de avaliação de desempenho que serão realizadas presencialmente nos polos; contatar os professores formadores (tutores) quando necessitarem de orientações de ordem pedagógica ou administrativo-acadêmica; manter contato com a coordenação do Ciclo informando sobre o desenvolvimento dos curistas, as dificuldades encontradas, a pertinência e adequação dos materiais instrucionais, das atividades de aprendizagem e do sistema de comunicação; ajudar a organizar e manter em ordem os registros acadêmicos, o patrimônio e a biblioteca do polo; participar do processo de avaliação de desempenho dos curistas; avaliar, com base nas dificuldades dos curistas, os materiais didáticos utilizados nos ciclos; participar do processo de avaliação do Programa.

24. ENCONTROS PRESENCIAIS

Os encontros presenciais são momentos em que curistas, supervisores de tutoria, professores formadores, professores especialistas e professores orientadores se reúnem para a socialização do conhecimento, integração, explicações de novos conteúdos, trabalhos em grupo e avaliações individuais e/ou em grupo. Os encontros presenciais serão realizados nos polos de atendimento do Programa. Cada módulo contempla com encontro presencial, com intervalo médio de 35 dias entre eles. A presença dos curistas nos encontros presenciais é obrigatória em 75% do total da carga horária. Os momentos presenciais serão organizados nas Coordenações da TV Escola, nos Núcleos de Tecnologia Estadual (NTE's) ou nos Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM's), nos polos de EAD do Pró-Licenciatura ou Universidade Aberta do Brasil onde está localizada a cidade sede do Polo do Programa. Havendo um quantitativo expressivo de curistas o supervisor de tutoria do Ciclo Básico e Intermediário se deslocará para a cidade a fim de atender os curistas que participarão de atividades programadas de acordo com os objetivos dos Ciclos: plantões pedagógicos, aulas práticas, webconferências, trabalhos de campo, fóruns de discussão e avaliações da aprendizagem.

Com relação aos plantões pedagógicos presenciais, os supervisores de tutoria e professores formadores disponibilizarão horários semanais para atendimento personalizado (tutoria individualizada) ou em pequenos grupos (tutoria grupal) aos curistas. Os horários serão

estabelecidos em função das necessidades destes e de suas disponibilidades de tempo de estudo. Estas serão identificadas, através de questionário individual, no momento em que os cursistas fizerem a matrícula no curso e repassadas aos supervisores de tutoria e professores formadores para organização dos plantões pedagógicos. Durante estes plantões, supervisores de tutoria e professores formadores não terão como função “dar aulas”. Eles deverão orientar os cursistas visando ajudá-los a superar as dificuldades que se lhes apresentam quanto da aprendizagem dos conteúdos, inserção no curso, organização do tempo de estudo, realização das atividades de estudo programadas.

25. ACOMPANHAMENTO DO CURSISTA PELA COORDENAÇÃO DO CURSO

Para o acompanhamento do cursista durante o curso, a coordenação lançará mão, além da tutoria, professores especialistas e orientadores, recursos tecnológicos de comunicação tais como telefone, e-mail e se necessário, a correspondência impressa.

O aluno terá um acompanhamento sistemático e contínuo em seu processo de estudo e em suas atividades escolares. O acompanhamento será feito pelo supervisor de tutoria ou pelo professor formador local, que anotarás suas observações em fichas próprias de registro, e pelo coordenador de ciclo, através das ferramentas de avaliação oferecidas pela plataforma do curso.

Serão observados e analisados, entre outros: o método de estudo do cursista; seu empenho na realização das atividades propostas; o interesse e a iniciativa para a leitura, o estudo e a pesquisa; a participação nas atividades presenciais; a participação nas webconferências e nos fóruns; a capacidade de questionar, refletir e criticar os conteúdos e abordagens propostas na disciplina; a interlocução com os tutores e colegas de curso; o acompanhamento das discussões e abordagens propostas no material didático.

26. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Ciclo Básico

Atividades	Cronograma do Ciclo Básico										
	Ano Letivo										
	2005	2006		2007		2008		2009		2010	
		1ª Oferta		2ª oferta				3ª Oferta			
	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Elaboração e Aprovação do Projeto do Programa		X	x								
Elaboração do PTA		X			x			x			
Liberação do Recurso Financeiro			x		x				x		
Elaboração e Assinatura do Convênio			x								
Elaboração e Assinatura do Termo Aditivo ao Convênio					x						
Elaboração e Assinatura do Contrato									x		
Capacitação da Equipe de Trabalho	x				x		x				
Seleção de Tutores		X			x			x			

Contrato											
Capacitação da Equipe de Trabalho	x	X									
Seleção de Tutores		X									
Inscrição		X									
Mátricula			x								
Planejamento dos Módulos		X	x	X							
Execução dos Módulos		X	x	X							
Orientação para a Elaboração do TCC				X	x						
Defesa do TCC					x						
Reunião de Avaliação					x						
Relatório Final					x						

27. DOTAÇÃO ORÇAMENTO

As despesas com o Projeto ocorrem por meio de Plano de Trabalho Anual (PTA), via a descentralização de créditos, realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme especifica nos Processos nº 23118.004521/2006-18 e nº 23118.003193/2009-85, bem como no Convênio nº 13/2006 e o contrato nº 063/2009, firmados entre a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Fundação Rio Madeira (RIOMAR).

ANEXOS

ANEXO 1:	Projeto Pedagógico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação
ANEXO 2:	Portaria nº 171/2007/SEED/MEC
ANEXO 3:	Resolução nº 142/2006/CONSEA
ANEXO 4:	Ata da 82ª Seção/CONSEA de 11/06/2007
ANEXO 5:	Ata da Reunião de Aprovação do Curso de Especialização Mídias na Educação
ANEXO 6:	Ata da Reunião de Aprovação do Regimento do Curso de Especialização Mídias na Educação
ANEXO 7:	Regimento do Curso de Especialização Mídias na Educação
ANEXO 8:	Instruções para Elaboração do TCC
ANEXO 9:	Portaria nº 035/2006/PROGRAD
ANEXO 10:	Portaria Nº 029/2006/PROPLAN
ANEXO 11:	Portaria nº 290/2007/GR
ANEXO 12:	Portaria nº 1162/2007/GR
ANEXO 13:	Portaria nº 1167/2007/GR
ANEXO 14:	Ofício nº 123/2008/GR/UNIR
ANEXO 15:	Portarias nº 370 e 372/2009/GR
ANEXO 16:	Portaria nº 615/2009/GR
ANEXO 17:	Portaria nº 060/2010/PRAGEP
ANEXO 18:	Resolução CD/FNDE nº 064/2007
ANEXO 19:	Resolução CD/FNDE nº 016/2010
ANEXO 20:	Declaração de Vinculação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação ao Grupo de Pesquisa EDUCIÊNCIA
ANEXO 21:	Convênio nº 13/2006
ANEXO 22:	Contrato nº 63/2009/UNIR.
ANEXO 23:	Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2009/UNIR
ANEXO 24:	Carta de Aceite
ANEXO 25:	Currículo <i>Lattes</i>

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO PILOTO PARA PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

A) Você considera importante o curso Mídias na Educação para a formação de professores para a inclusão e utilização das mídias no ensino?

() Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Não é relevante

B) Como você avalia a realização do curso com a sua realidade em sala de aula:

() Suficiente () Insuficiente () Bom () Ótimo

C) Você considera que os saberes adquiridos no curso são suficientes para lhe permitir criar conteúdos com as mídias? () Sim () Não () Em parte. Justifique sua resposta:

.....

D) Você consegue perceber se o Mídias mudou algo no seu trabalho docente? O planejamento (); a forma de lidar com o conteúdo em sala de aula (); as atividades para os alunos (); os saberes adquiridos (); ter condições de criar seus próprios conteúdos (); Outro ()? Justifique sua opção de resposta:

.....

E) No curso, o que mais contribuiu para a sua formação? Os momentos presenciais (); o acompanhamento do tutor (); a interatividade com os colegas (); o AVA (); as atividades realizadas (); o conteúdo do curso ()? Outra opção não listada:

_____ Justifique sua opção de resposta:

.....

F) O que lhe levou a buscar essa formação?

.....

G) Considera a formação continuada importante para a sua atuação profissional? Por quê?

.....

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO APLICADO AOS PROFESSORES-CURSISTAS DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01. Curso: **Mídias na Educação** Ciclo: _____ 1.1. Ano de Ingresso no curso: _____
 02. Formação Ensino Médio: () Público () Privado **2.1.** Curso Técnico. Qual: _____
2.2. Ano de Conclusão do Ensino Médio: (_____) **2.3.** Estado: (_____)
03. Outro estudo realizado: (_____)

SITUAÇÃO PESSOAL

- 04.** Sexo: () M () F **05.** Naturalidade (_____) **06.** Data de Nascimento: (_____)
07. Idade: (_____) anos **08.** Estado Civil: (_____) **09.** Nº de filhos: (_____)
10. Religião: (_____) **11.** Estado/Cidade de Procedência: (_____)
12. Moradia: () Familiar () Alugada () Própria () Outro (_____)
13. Meio de transporte mais usado para chegar ao local do curso: (_____)

BLOCO I - FORMAÇÃO

13. Marque com um “X” a opção: **M** – Muito; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouco; **N** – Nenhum; **SOF** – Sem Opinião Formada, de acordo com a influência na sua decisão de fazer o curso Mídias na Educação:

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
01. Melhor atuação profissional						
02. Realização pessoal						
03. Necessidade da carreira						
04. Gratificação salarial						
05. Outro(s). Especifique: _____						

14. As **competências gerais** abaixo estão na Proposta Pedagógica do Programa Mídias na Educação. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, neste curso? Marque com “X” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
01. Conhecer as linguagens e recursos das mídias.						
02. Selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem.						
03. Identificar os diversos gêneros midiáticos.						
04. Contextualizar os usos das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática.						
05. Saber integrar as mídias para um fim didático-pedagógico.						
06. Conhecer os diferentes suportes de texto.						
07. Outra está sendo desenvolvida. Especifique: _____						

15. Pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação a **mídia TV & Vídeo**? Marque com “X” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

<i>INDICADORES</i>	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Utiliza a TV e o Vídeo como ferramenta pedagógica.						
2. Elabora roteiro de vídeo em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Usa os recursos de vídeo para ilustrar o conteúdo ensinado.						
4. Seleciona programas de TV ou vídeo para integrá-los ao currículo.						
5. Produz um vídeo para um fim didático-pedagógico.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

16. Pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação a **mídia Rádio**? Marque com “X” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

<i>INDICADORES</i>	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Utiliza o Rádio como ferramenta pedagógica.						
2. Elabora roteiro de rádio em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Seleciona programas ou faixas de rádio para integrá-los ao currículo.						
4. Produz um arquivo ou faixa de áudio para um fim didático-pedagógico.						
5. Cria Rádio-Pátio ou Web Rádio para uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

17. Pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação a **mídia Informática & Internet**? Marque com “X” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

<i>INDICADORES</i>	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Utiliza os recursos da Internet com propósito didático-pedagógico.						
2. Usa os recursos de Informática em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Cria/alimenta um blogue ou <i>webquest</i> para integrá-los ao currículo.						
4. Utiliza/gerencia as ferramentas de criação da Internet para um fim didático-pedagógico.						
5. Integra os recursos da Internet a uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

18. Pensando na aplicabilidade das mídias em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas têm sido desenvolvidas até o momento por meio desse curso em relação a **mídia Material Impresso**? Marque com “**X**” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Integra impressos com mídias audiovisuais e hipertextuais.						
2. Elabora material impresso em torno de um objetivo de aprendizagem. (Jornal, HQ, Folder, Panfleto, Cartaz, Cordel.)						
3. Usa material impresso integrado ao currículo escolar.						
4. Usa as diferentes formas de apresentação do texto no formato digital, audiovisual e hipertextual como meio de expressão e de reflexão sobre sua função social.						
5. Realiza atividades de leitura e produção de texto em mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual para uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

19. Com que intensidade os saberes adquiridos por meio do Programa Mídias na Educação tem contribuído para autoria (criação, publicação e produção), nas diferentes mídias, projetos e conteúdos educacionais no currículo escolar. Marque com “**X**” a opção: **M** – Muita; **B** – Bastante; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES: <i>Saberes</i>	CRITÉRIOS					
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Específicos das mídias (linguagens, formatos, gêneros.).						
2. Técnicos.						
3. Tecnológicos.						
4. De produção/criação.						
5. Comunicacionais.						
6. Sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos.						
7. Sobre ferramentas de autoria e co-autoria, de forma integrada ao projeto pedagógico.						
8. Práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais.						
Outro(s). Especifique: _____						

BLOCO II – CONDIÇÕES MATERIAIS: AMBIENTE DE TRABALHO

20. Considerando o **ambiente estrutural e operativo** para a realização do seu trabalho com as mídias na escola, responda:

INDICADORES: Outros espaços escolares	<i>Possui</i>	<i>Não Possui</i>
1. Laboratório de informática educativa/LIE		
2. Telessala ou sala de vídeo		
3. Biblioteca		
4. Sala de Leitura		
5. Outro. Especifique: _____		

21. Em relação aos itens da questão anterior quanto ao funcionamento, assinale:

INDICADORES: Outros espaços escolares	<i>Funciona</i>		
	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>*Em parte</i>
1. Laboratório de informática educativa/LIE			
2. Telessala ou sala de vídeo			
3. Biblioteca			
4. Sala de Leitura			
5. Outro. Especifique: _____			

*Justifique aqui os itens nos quais assinalou “Em parte”:

22. Considerando o **ambiente estrutural e operativo** para a realização do seu trabalho com as mídias na escola, responda:

INDICADORES: Recursos tecnológicos	<i>Possui</i>	<i>Quantos</i>	<i>Não Possui</i>
1. Internet			
2. Computador			
3. Televisão			
4. Aparelho de DVD ou videocassete			
5. Aparelho de som			
6. Projetor multimídia			
7. Literatura consumível: jornais, revistas, quadrinhos.			
8. Materiais de mídias: CD, DVD.			
9. Outro. Especifique: _____			

23. Em relação aos itens da questão anterior quanto ao funcionamento, assinale:

INDICADORES: Recursos tecnológicos	<i>Funciona</i>		
	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>*Em parte</i>
1. Internet			
2. Computador			
3. Televisão			
4. Aparelho de DVD ou videocassete			
5. Aparelho de som			
6. Projetor multimídia			
7. Outro. Especifique: _____			

*Justifique aqui os itens nos quais assinalou “Em parte”:

BLOCO III – CONDIÇÕES MATERIAIS: RECURSOS PRÓPRIOS

24. Em quais condições você realiza o curso Mídias na Educação. Marque com “X” os recursos próprios que dispõe para sua formação.

<i>INDICADORES</i>	<i>Possui</i>	<i>Não Possui</i>
1. Computador de mesa		
2. Computador móvel (<i>Notebook, Netbook</i> ou <i>Tablet</i>)		
3. Impressora		
4. Internet		
5. <i>Ipad/Ipod</i>		
6. Celular com capacidade p/ gravar áudio, vídeo e acesso as redes sociais.		
7. <i>Smartphone</i>		
8. <i>Pendrive</i>		
Outro(s). Especifique: _____		

BLOCO IV - PRÁTICA CURRICULAR COM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

25. O curso contribuiu para a autoria na produção de conteúdos com mídias como ferramenta pedagógica integrada ao currículo escolar? (1)Não. (15)Sim. Cite um exemplo:

Obrigada por sua colaboração!
Profª Ariádne Joseane Félix Quintela.

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Aplicado aos professores especialistas do Programa Mídias na Educaçãoⁱ

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01. Instituição de vínculo: _____ 02. Tempo de experiência na educação: _____ 03. Área de atuação: _____
 04. Sexo: () M () F 05. Naturalidade (_____)
 06. Estado Civil: (_____) 07. Idade: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60 anos

DADOS PROFISSIONAIS

08. Há quanto tempo é professor(a): _____ 09. Trabalha quantas horas semanais: _____
 10. Módulo que leciona no Programa Mídias na Educação: _____. 11. Como professor especialista no módulo _____, o que considera importante para que o cursista (professor da educação básica) tenha competência para poder exercer a autoria em mídias integradas ao currículo escolar?

12. As competências gerais abaixo estão na Proposta Pedagógica do Programa Mídias na Educação. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, neste curso? Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
01. Conhecer as linguagens e recursos das mídias.						
02. Selecionar as mídias de acordo com o objetivo de aprendizagem.						
03. Identificar os diversos gêneros midiáticos.						
04. Contextualizar os usos das mídias aos aspectos sociais, culturais e educativos em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática.						
05. Saber integrar as mídias para um fim didático-pedagógico.						
06. Conhecer os diferentes suportes de texto.						
07. Outra está sendo desenvolvida. Especifique: _____						

13ⁱⁱ. Pensando na aplicabilidade da mídia TV & Vídeo em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso? Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
1. Utiliza a TV e o Vídeo como ferramenta pedagógica.						
2. Elabora roteiro de vídeo em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Usa os recursos de vídeo para ilustrar o conteúdo ensinado.						
4. Seleciona programas de TV ou vídeo para integrá-los ao currículo.						
5. Produz um vídeo para um fim didático-pedagógico.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

13ⁱⁱⁱ. Pensando na aplicabilidade da mídia Rádio em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso? Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
1. Utiliza o Rádio como ferramenta pedagógica.						
2. Elabora roteiro de rádio em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Seleciona programas ou faixas de rádio para integrá-los ao currículo.						
4. Produzi um arquivo ou faixa de áudio para um fim didático-pedagógico.						
5. Cria Rádio-Pátio ou Web Rádio para uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

13^{iv}. Pensando na aplicabilidade da mídia Informática & Internet em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso? Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
1. Utiliza ferramentas da Internet como recurso didático-pedagógico.						
2. Usa os recursos de Informática em torno de um objetivo de aprendizagem.						
3. Cria/alimenta um blogue ou <i>webquest</i> para integrá-los ao currículo.						
4. Produz/gerencia as ferramentas de criação da Internet para um fim didático-pedagógico.						
5. Utiliza recursos da Internet para uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

13^v. Pensando na aplicabilidade da mídia Material Impresso em sala de aula, com que intensidade as habilidades abaixo relacionadas devem ser desenvolvidas para que o professor da educação básica (Especialista em Mídias na Educação) realize a autoria requerida no curso? Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
1. Integra impressos com mídias audiovisuais e hipertextuais.						
2. Elabora material impresso em torno de um objetivo de aprendizagem. (Jornal, HQ, Folder, Panfleto, Cartaz, Cordel.)						
3. Usa material impresso integrado ao currículo escolar.						
4. Usa as diferentes formas de apresentação do texto no formato digital, audiovisual e hipertextual como meio de expressão e de reflexão sobre sua função social.						
5. Realiza atividades de leitura e produção de texto em mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual para uma atividade de ensino.						
6. Outro(s). Especifique: _____						

14. Com que intensidade o Programa Mídias na Educação propicia os saberes necessários para autoria (criação, publicação e produção) desse professor da educação básica, nas diferentes mídias, projetos e conteúdos educacionais no currículo escolar. Marque com “X” a opção: M – Muita; B – Bastante; R – Regular; P – Pouca; N – Nenhuma; SOF – Sem Opinião Formada.

INDICADORES: Saberes	CRITÉRIOS					
	M	B	R	P	N	SOF
1. Específicos das mídias (linguagens, formatos, gêneros.).						
2. Técnicos.						
3. Tecnológicos.						
4. De produção.						
5. Comunicacionais.						
6. Sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos.						
7. Sobre ferramentas de autoria e co-autoria, de forma integrada ao projeto pedagógico.						
8. Práticos sobre integração e gestão das mídias para a autoria de conteúdos educacionais.						
Outro(s). Especifique: _____						

PRÁTICA CURRICULAR COM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

15. No Módulo ministrado por você, o que considera que mais contribuiu para a construção da autoria na produção de conteúdos com mídias como ferramenta pedagógica integrada ao currículo escolar do professor da educação básica? _____

Obrigada por sua colaboração!
Profª Ariádne Joseane Félix Quintela.

ⁱ Esse instrumento foi aplicado aos professores especialistas nas mídias específicas do Programa Mídias na Educação. Nesse sentido, o Quadro nº 13 se refere às habilidades das respectivas mídias, motivo pelo qual a numeração que ordena o Roteiro do Questionário foi repetida.

ⁱⁱ Essa questão será feita ao professor especialista da mídia TV e Vídeo.

ⁱⁱⁱ Essa questão será feita ao professor especialista da mídia Rádio.

^{iv} Essa questão será feita ao professor especialista da mídia Informática e Internet.

^v Essa questão será feita ao professor especialista da mídia Material Impresso.

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Cursista do Curso de Especialização em Mídias na Educação**

Caro(a) Cursista,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente - Vale do Rio Madeira (2009 - 2012)**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação - Departamento de Educação - Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia; realizada pela Profª mestranda Ariádne Joseane Félix Quintela e orientada pela Profª Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo(a) a responder este questionário. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo, ficando o mesmo arquivado no PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia – *Campus* José Ribeiro Filho – Km 9 sentido Acre – Porto Velho/RO, e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos-lhe gentilmente, assinar este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: (69)-2182-2140/8411-5719) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Cordialmente,

Ariádne Joseane Félix Quintela
Pesquisadora responsável

& Tania Suely Azevedo Brasileiro
Orientadora

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa “**Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente no Vale do Rio Madeira (2009 - 2012)**”.

Assinatura