

**UNESP**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Campus de Presidente Prudente

Erika Miranda Franco Feitosa

**MÍDIA-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE  
PROFESSORES EM HTPC**

Presidente Prudente

2018

Erika Miranda Franco Feitosa

**MÍDIA-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE  
PROFESSORES EM HTPC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria de Lima

Presidente Prudente

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

F311m	Feitosa, Érika Miranda Franco Mídia-educação : Possibilidades na Formação em Serviço de Professores em HTPC / Érika Miranda Franco Feitosa. -- Presidente Prudente, 2018 160 p. : il., tabs., fotos  Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Claudia Maria de Lima  1. Educação. 2. Mídia-educação. 3. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. 4. Formação em Serviço. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

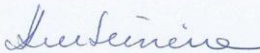
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: MÍDIA-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM HTPC

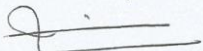
AUTORA: ÉRIKA MIRANDA FRANCO FEITOSA

ORIENTADORA: CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA  
Departamento de Educacao / UNESP - São José do Rio Preto

  
Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

  
Profa. Dra. MONICA FURKOTTER  
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 23 de novembro de 2018

## DEDICATÓRIA

*Toda honra e glória ao Senhor. Sempre presente na minha vida e guiando os desafios, que para mim, parecem ser inatingíveis.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte inesgotável de força e fé;

À Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria de Lima, pela confiança, paciência e sabedoria em guiar os meus passos nessa jornada acadêmica;

À minha irmã querida, Nair Azevedo, por sempre acreditar na minha capacidade e estar presente nos momentos mais difíceis e importantes da minha vida;

Ao meu marido Feitosa, pela compreensão e orações;

Às professoras integrantes da banca, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Fürkotter e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leny Rodrigues Martins Teixeira, pelas preciosas contribuições nesta pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp: todos os professores que me proporcionaram saberes singulares que colaboraram com essa etapa acadêmica;

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, por permitir a realização dessa pesquisa;

À Diretora de Escola e amiga, Elisa Magalhães Celos, pela confiança no trabalho com a formação docente, pela parceria nos momentos em que precisei me ausentar da escola;

Agradeço, especialmente aos dez professores que participaram dessa pesquisa, por todo envolvimento nas formações, carinho, respeito e transformações.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença das estrelas!*

*Mário Quintana*

## RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida junto à Linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, e tem como tema principal a Mídia-Educação e o processo de formação de professores. No caso desse estudo, a principal discussão é sobre como esse tema pode contribuir no processo de formação dos professores por meio dos momentos de formação em serviço, mais especificamente, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mesmo reconhecendo que, em muitos contextos, esse momento é bastante deficitário por contemplar, na maioria das vezes, apenas discussões relacionadas a problemas escolares em geral, e não ser usado para discutir questões relacionadas à formação dos professores. Para tanto, o objetivo geral desse estudo consiste em implementar e analisar o potencial de ações piloto de formação em serviço no HTPC, para uso e reflexão das mídias de uma escola pública de Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, esse estudo se propõe a: a) identificar a formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias; b) identificar e analisar o uso das mídias nas salas de aula para os professores participantes; c) planejar e implementar ações piloto de formação em serviço sobre o uso das mídias; d) refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo intervenção, realizada durante os HTPC de uma escola pública municipal com professores de Ensino Fundamental. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados da pesquisa: questionário, gravações das formações nos HTPC e entrevista no final da pesquisa, com os professores participantes. Os dados coletados foram interpretados à luz da análise de conteúdo. Percebemos pela análise dos dados, que a inserção da mídia-educação na formação em serviço dos professores possibilita transformações no trabalho pedagógico devido às experiências significativas construídas ao longo de todo o processo formativo, em que a confiança e o respeito mútuo no espaço escolar corrobora para a constituição de uma equipe formativa durante todo o percurso da formação. Defendemos nessa dissertação a inserção de políticas de formação em serviço dos professores na perspectiva da mídia-educação, no sentido de possibilitar transformações fecundas no agir docente em relação à uma educação para a cidadania ajustada ao seu tempo, caso contrário, corremos o risco de continuarmos apenas com a inserção de novos aparatos tecnológicos mantendo concepções de ensino e aprendizagem distante da visão crítica da era das mídias.

**Palavras-chave:** Educação. Mídia-educação. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Formação em serviço.



## ABSTRACT

This research was developed along the Line "Training Processes, Teaching and Learning" of the Graduate Program - Master in Education of the Faculty of Sciences and Technology of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, and its main theme is Media-Education and the process of teacher training. In the case of this study, the main discussion is about how this theme can contribute to the process of teacher training through the moments of in-service training, more specifically in the Collective Pedagogical Work Schedule (HTPC), even recognizing that in many contexts, this moment is very deficient because it contemplates, in the majority of the cases, only discussions related to school problems in general, and not to be used to discuss questions related to the formation of the teachers. To this end, the general objective of this study is to implement and analyze the potential of pilot actions of in-service training in the HTPC, for use and reflection of the media of a public elementary school. As specific objectives, this study aims to: a) identify the previous training of teachers in relation to the use of the media; b) identify and analyze the use of media in classrooms for participating teachers; c) to plan and implement pilot actions of in-service training on the use of the media; d) to reflect on the use of the media in the pedagogical process after the implementation of the actions. To reach the proposed objectives, the research is a qualitative approach of the type intervention, carried out during the HTPC of a municipal public school with teachers of Elementary School. The following data were used as data collection tools: questionnaire, training recordings in the HTPC and interview at the end of the research, with the participating teachers. The data collected were interpreted in light of the content analysis. We note from the analysis of the data that the insertion of the media education into the in-service training of teachers allows for transformations in the pedagogical work due to the significant experiences built throughout the formative process, in which trust and mutual respect in the school space corroborates the formation of a training team throughout the course of the training. We defend in this dissertation the insertion of in-service teacher training policies from the perspective of the media-education, in order to enable fruitful transformations in the teaching activity in relation to an education for citizenship adjusted to its time, otherwise we run the risk of continuing only with the insertion of new technological devices keeping conceptions of teaching and learning far from the critical view of the media age.

**Keywords:** Education. Media-education. Collective Pedagogical Work Schedule. Training in service.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questão 8 – Conteúdos do curso .....	61
Tabela 2: Questão 8 – Conteúdo e experiência que marcou a formação.....	62
Tabela 3: Questão 10 - HTPC sobre o uso de mídias com alunos .....	63
Tabela 4: Questão 12 – Mídias presentes na prática dos professores.....	63
Tabela 5: Questão 13 – Opinião sobre o trabalho com mídias na sala de aula .....	65
Tabela 6: Questão 14 – Expectativas das formações em HTPC sobre o uso das mídias .....	67
Tabela 7: Categorias- Segunda Formação HTPC noturno .....	70
Tabela 8: Categorias- Segunda Formação HTPC vespertino .....	73
Tabela 9: Categorias- Terceira Formação HTPC noturno.....	77
Tabela 10: Categorias - Terceira formação HTPC vespertino.....	84
Tabela 11: Categorias- Quarta Formação HTPC noturno .....	88
Tabela 12: Categorias - Quarta Formação HTPC vespertino .....	92
Tabela 13: Categorias- Quinta Formação HTPC noturno .....	96
Tabela 14: Categorias- Quinta Formação HTPC vespertino .....	100
Tabela 15: Categorias- Sexta Formação HTPC noturno .....	104
Tabela 16: Categorias- Sexta Formação HTPC vespertino .....	109
Tabela 17: Conjunto das Categorias dos HTPC .....	118
Tabela 18: Participação dos alunos .....	124
Tabela 19: Contribuição do uso das mídias.....	128
Tabela 20: Experiências em trabalhar com as mídias com os alunos.....	131
Tabela 21: Visão dos professores, após a formação, sobre o resultado com mídias .....	134
Tabela 22: Continuação do trabalho com mídias na prática docente .....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas em mídias e formação em serviço - CAPES.....	17
Quadro 2: Pesquisas em mídias e formação de professores em serviço – CAPES.....	19
Quadro 3: Objetivos e procedimentos da coleta de dados.....	45
Quadro 4: Formações do HTPC – 2017.....	54
Quadro 5: Roteiro de entrevista .....	57
Quadro 6: Organização do Jornal Mural .....	113

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge Jornal Folha .....	78
Figura 2: Capa revista Veja.. .....	79
Figura 3: Campanha Courofino .....	80
Figura 4: Campanha Courofino .....	81
Figura 5: Campanha publicitária Lilica .....	81
Figura 6: Capa do livro – Ruth Rocha.....	82
Figura 7: Capa revista Veja .....	86
Figura 8: Quadro Seções e Gêneros.....	98
Figura 9: Organização do espaço do jornal .....	114
Figura 10: Planejamento da estética... ..	114
Figura 11: Apreciação do jornal mural.....	115
Figura 12: Jornal Mural Super Rosana .....	116

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1: Tempo no Magistério dos Professores .....	48
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

**AAP** Avaliação da Aprendizagem em Processo

**EAD** Educação a Distância

**CEFAM** Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**CICT** Conselho Internacional do Cinema e da Televisão

**ENETEC** Encontro Nacional de Educação Tecnológica

**HTPC** Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PME** Plano Municipal da Educação

**SEDUC** Secretaria Municipal de Educação

**TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDIC** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**TIC** Tecnologias de Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 A ESCOLA NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI</b> .....	<b>23</b>
2.1 Mídia-educação: conceito, função e possibilidades .....	26
<b>3 MÍDIA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO</b> .....	<b>31</b>
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>35</b>
4.1 Espaços de formação docente .....	35
4.2 Escola: espaço de formação em serviço e de transformações .....	40
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>44</b>
5.1 Procedimentos da coleta de dados.....	46
5.1.1 Questionário.....	46
5.1.2 Proposta formativa.....	51
5.1.3 Entrevistas.....	56
<b>6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>59</b>
6.1 Análise das questões abertas do questionário.....	60
6.2 Análise dos encontros da proposta formativa.....	68
6.2.1 Registro dos encontros das formações .....	68
6.2.2 Primeiro encontro: HTPC noturna – 31/07/2017 e HTPC vespertina – 02/08/2017 .....	69
6.2.3 Segundo encontro: HTPC noturno – 07/08/2017.....	69
6.2.4 Segundo encontro: HTPC vespertino – 09/08/2017.....	72
6.2.5 Terceiro encontro: HTPC noturna – 28/08/2017.....	77
6.2.6 Terceiro encontro: HTPC vespertino – 30/08/2017.....	83
6.2.7 Quarto encontro: HTPC noturno – 18/09/2017.....	87
6.2.8 Quarto encontro: HTPC vespertino – 20/09/2017.....	91
6.2.9 Quinto encontro: HTPC noturno – 30/10/2017 .....	94
6.2.10 Quinto encontro: HTPC vespertino – 01/11/2017 .....	99
6.2.11 Sexto encontro: HTPC noturno – 06/11/2017.....	103
6.2.12 Sexto encontro: HTPC vespertino – 08/11/2017.....	108
6.3 Análise conjunta da ação formativa nos HTPC.....	116
6.4 Análise das entrevistas .....	123
6.4.1 Participação dos alunos.....	123
6.4.2 Contribuições do uso das mídias .....	127
6.4.3 Experiência de trabalhar com as mídias com os alunos.....	131

6.4.4 <i>Visão dos professores, após a formação, sobre o trabalho com mídias</i> .....	133
6.4.5 <i>Continuação do trabalho com mídias na prática docente</i> .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>147</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>153</b>
Apêndice A – Autorização SEDUC .....	154
Apêndice B – Autorização escola .....	155
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	156
Apêndice D – Questionário aplicado .....	159



## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo onde as mídias se fazem presentes não somente em seu caráter físico de objeto tecnológico avançado, mas enquanto integrante da nossa cultura, dada a transformação que vem causando nas nossas relações sociais, no acesso exponencial de várias informações espalhadas pelas multítelas e nas diversas linguagens de interação, criação e acesso das mídias. Nesse contexto de onipresença das mídias em várias esferas da nossa sociedade, a sua inserção no ambiente educativo ainda encontra dificuldades de se consolidar. Em contrapartida, o uso pelos alunos é cada vez mais presente e acentuado, o que reflete ainda mais o descompasso da escola com as exigências da sociedade midiática.

Há quatorze anos trabalho como professora na rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP) passando por várias experiências, entre elas, como professora alfabetizadora de séries iniciais, como professora de reforço escolar, nas oficinas de “Matemática” e “Jornal Escolar” do Programa Municipal de Educação Integral “Cidadescola<sup>1</sup>”. Nesse período de docência (precisamente no ano de 2014), participei como integrante do grupo colaborativo da pesquisa de Bacco (2016), intitulada “Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores”. Essa foi uma oportunidade singular no que diz respeito ao estudo de mídia-educação, o que culminou em novos olhares acerca da relevância desse tema no contexto escolar e impulsionou o meu desejo em aprofundar e compartilhar os estudos sobre o uso da mídia na escola.

Ao término de minha participação no grupo colaborativo, tive a oportunidade de me candidatar ao cargo de orientadora pedagógica e, recentemente (nos últimos quatro anos) desempenho essa função em uma escola pública municipal. Ao longo desse período pude perceber que são muitos os desafios que essa função requer no contexto de gestão escolar, como a formação em serviço do corpo docente, o ensino com qualidade aos alunos, metodologias e práticas pedagógicas que visem a formação integral dos educandos enquanto agentes partícipes da sociedade.

Nesse contexto, durante essa experiência na orientação pedagógica, foi possível perceber que a formação em serviço dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é deficitária em relação ao uso reflexivo das mídias nas

---

<sup>1</sup> Atualmente, todas as escolas de Ensino Fundamental participam do Programa de Educação Integral “Cidadescola”, mas nem todos os alunos são atendidos.

escolas devido a fatores tais como: a falta de políticas públicas que incentivem o seu uso e o fato da maioria das reuniões de HTPC serem pautadas em problemas diversos em que a escola é chamada a contribuir para a sua solução. Isso promove uma lacuna que não permite pensar o HTPC como um espaço de ampliação do conhecimento crítico tanto do aluno, quanto do professor, com relação ao uso das mídias na Educação.

Dessa forma, a escolha da temática remete ao interesse da pesquisadora pelo assunto e pela presente imprescindibilidade de pesquisas em mídia-educação na formação em serviço dos professores em HTPC.

Com o intuito de buscar referências de estudos nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com a palavra-chave “mídias” e “formação em serviço” e obtivemos sete resultados, organizados no quadro abaixo:

#### **Quadro 1: Pesquisas em mídias e formação em serviço - CAPES**

<b>PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL/ANO</b>
Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço – Mestrado em Educação	Adolfo Samuel de Oliveira	FEUSP/2009
Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	Adolfo Samuel de Oliveira	FEUSP/2014
As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação em serviço de professores da rede pública	Aline Fernanda Ferreira	UNESP- Rio Claro/2017
Computadores, conhecimento e criatividade: comportamento criativo em crianças do ensino fundamental em situação de aprendizagem mediada por computadores	Cleovane Raimunda de Souza	UnB/2007
A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho	Flaviana dos Santos Silva	UNESP – Presidente Prudente/2006
Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações	Andressa de Andrade	FEUSP/2007
A função autor nos materiais impressos do PEC – Formação Universitária e o desafio de escrever para professores	Carla Ariela Rios Vilaronga	UNESP – Rio Claro/2010

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base na pesquisa no site: <catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Observamos que as duas primeiras pesquisas (do mesmo autor), referem-se à análise das relações entre as funções de discente e docentes quando exercidas de forma

simultânea por meio de investigação de processo formativo de licenciatura plena aos docentes que tinham apenas formação para o magistério, em nível Médio.

A terceira pesquisa transcorre pela análise da importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso para as aulas de Educação Física por meio de um processo de formação em serviço para os professores da rede pública municipal e estadual, em um curso semipresencial.

Na sequência, a pesquisa de Souza (2007) investiga o uso pedagógico do computador como vetor das habilidades do comportamento criativo em crianças que estão no ensino fundamental, em situação de aprendizagem mediada por computadores.

A pesquisa de Silva (2006) trata da análise do processo de formação em serviço de cinco educadores do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) de uma escola da rede pública de Presidente Prudente para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como mídias no desenvolvimento de projetos de trabalho, desenvolvida em momentos de HTPC, sala de informática e sala de aula.

Prosseguindo a sequência do Quadro 1, temos a pesquisa de Andrade (2007) com a apresentação dos resultados de uma investigação acerca dos usos das mídias interativas utilizadas em um programa de formação em serviço de professores, com incentivo da adoção da Educação a Distância (EaD) e o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Finalizando a pesquisa com a palavra-chave “mídias” e “formação em serviço”, encontramos a dissertação de mestrado de Vilaronga (2010), um estudo que focaliza a função dos autores do material didático de um programa de formação superior em serviço, direcionado a professores dos anos iniciais da Educação Básica, na produção de práticas formativas desse programa.

Nesse espectro restrito de pesquisas que abrangem as mídias e a formação em serviço, observamos a escassez de estudos dessa temática, nos levando a realizar nova pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, porém com a palavra-chave mais específica, selecionamos “mídias” e “formação de professores em serviço”. Encontramos cinco pesquisas, organizadas no Quadro 2, a seguir:

## Quadro 2: Pesquisas em mídias e formação de professores em serviço - CAPES

PESQUISA	AUTOR	LOCAL/ANO
As TDIC na Educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação	Bruno dos Santos Joaquim	UFSP – Guarulhos/2016
Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço em uma escola pública municipal da zona leste de São Paulo	Geane Carneiro Santos	UFSP – Guarulhos/2017
Práticas pedagógicas mediatizadas: delineando caminhos para a formação de professores de Física na modalidade à distância	Geraldo Wellington Rocha Fernandes	UFSC/2007
“Um salto para o futuro”. Investigando a experiência de uma escola de ensino fundamental	Eliane Dutra de Armas	UFPEL/1999
Uso das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações	Andressa de Andrade	FEUSP/2007

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base na pesquisa no site: <catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 27 nov. 2018.

A pesquisa de Joaquim (2016) aborda as contribuições de um curso de formação de professores, intitulado “Mídias digitais na Educação de Jovens e Adultos”, na prática docente pelo uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Na pesquisa de Santos (2017) há análise e compreensão de um curso de formação continuada em serviço atrelado ao uso pedagógico das TDIC em uma escola municipal da zona leste de São Paulo.

Na sequência das pesquisas do Quadro 2, Fernandes (2007) trata da formação em serviço de professores de Física, na modalidade a distância, com o intuito de identificar elementos que evidenciam as práticas pedagógicas desencadeadas pelos professores e tutores de uma disciplina do Curso de Licenciatura em Física.

A próxima pesquisa citada, de Armas (1999), trata da análise das contribuições de um programa de formação de professores em serviço, na modalidade de Educação à Distância do Governo Federal, como meio de proporcionar formação aos professores e, ainda, de instrumentalizar a escola com “kits tecnológicos”.

Por fim, encontramos a pesquisa de Andrade (2007), também observada no Quadro 1.

Finalizando as pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES, optamos ainda pela palavra-chave “mídia-educação” e “HTPC”, por ser mais específica com o delineamento dessa pesquisa e, não encontramos nenhum resultado.

Consideramos que as pesquisas explicitadas nos Quadros 1 e 2 são recortes do espectro que compreende a formação em serviço e as mídias. Observamos ainda a clara e explícita ausência de pesquisas em mídia-educação no HTPC como outro sinalizador dos empecilhos de sua inserção na escola e, sobretudo, na formação em serviço dos professores no HTPC. Este é um campo que necessita de pesquisas acadêmicas e vivacidade no contexto escolar enquanto parte indissociável e integrante do currículo.

Diante do exposto, a presente pesquisa apresenta algumas questões, a saber: como é possível propiciar a reflexão e a atuação de um trabalho crítico sobre o uso das mídias na formação em serviço dos professores e, ainda, de que forma essa formação em serviço refletirá nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

Com o intuito de buscar respostas para tais indagações e traçar possíveis alternativas para superá-las é que se justifica a sua valia acadêmica, consolidando, desta forma, a relevância da pesquisa.

O objetivo geral desse estudo é implementar e analisar o potencial de ações piloto de formação em serviço no HTPC para uso e reflexão das mídias de uma escola pública de Ensino Fundamental. A partir do objetivo geral, originaram-se os objetivos específicos, a saber: a) identificar a formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias; b) identificar e analisar o uso das mídias nas salas de aula pelos professores participantes; c) planejar e implementar ações piloto de formação em serviço sobre o uso das mídias; d) refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações.

Defendemos nessa pesquisa que uma das possibilidades de ajustar os objetivos da educação com as peculiaridades da nossa sociedade é por meio da mídia-educação, pois uma das funções sociais essenciais da escola consiste na formação para a cidadania ativa e “[...] é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação.” (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Pensarmos na mídia-educação na escola envolve, dessa forma, uma perspectiva que ultrapassa a instrumentalização desse ambiente com recursos tecnológicos (não negamos a sua importância enquanto recurso físico), porém o cunho formativo da mídia-educação perpassa esse âmbito, envolve “[...] uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionadas para avaliar ética e esteticamente

o que está sendo oferecido pelas mídias para interagir com suas produções e para fazer/produzir mídias também.” (FANTIN, 2005, p. 3). Nesse sentido defendemos que a mídia-educação é indispensável, também, na formação docente.

Ao pensarmos na formação dos professores entendemos a escola enquanto espaço educativo no sentido de que “[...] trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (NÓVOA, 1995, p. 29), originando o problema dessa pesquisa: como é possível propiciar a reflexão e a atuação de um trabalho crítico sobre o uso das mídias na formação em serviço dos professores e, ainda, de que forma essa formação em serviço refletirá nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

A fim de atingir os objetivos propostos, utilizamos a abordagem qualitativa do tipo intervenção nessa pesquisa, com delineamento descritivo-explicativo e com a análise de conteúdos dos dados coletados, devido à gama discursiva e seu leque de significações (BARDIN, 2016).

A apresentação desta pesquisa foi organizada em sete seções, incluindo este como introdutório e os demais com discussões acerca da função social da escola na sociedade das mídias, a mídia-educação e o currículo, a formação de professores, descrição metodológica, análise dos dados coletados e considerações finais.

Na seção intitulada “Escola na sociedade do século XXI”, tratamos sobre a Sociedade da Informação (COLL; MONEREO, 2010), a sociedade em rede (CASTELLS, 1999) como algumas nomenclaturas e características recorrentes da cultura atual em que as mídias a integram cada vez mais e, nesse contexto, se encontra também a escola, esta como um lugar primordial na formação e construção de identidades de cidadãos que atuarão (e atuam) nessa sociedade.

Na seção seguinte, “Mídia-educação e currículo” explanamos sobre as lacunas das políticas públicas educacionais acerca da inserção da mídia-educação, ainda considerada mais como recurso tecnológico instrumental do que formativo.

Na sequência, “Formação de professores”, versamos sobre o cenário das mídias e sua inserção no ambiente escolar, considerando a formação docente no espaço escolar como um dos contextos riquíssimos para a formação de mídia-educação.

A “Metodologia” constitui a quinta seção, em que detalhamos os procedimentos da coleta de dados por meio dos instrumentos escolhidos para essa pesquisa, a saber: questionário, proposta formativa e entrevistas.

Na sexta seção, intitulado “Procedimentos de análise dos dados”, delineamos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), incluímos também os registros

descritivos de todas as propostas formativas realizadas nos HTPC do segundo semestre do ano de 2017.

Por fim, na última seção, temos as “Considerações Finais”, onde entrelaçamos os resultados obtidos a partir do problema da pesquisa.

## 2 A ESCOLA NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

Era da informação, Sociedade da Informação (COLL; MONEREO, 2010) ou sociedade em rede (CASTELLS, 1999) são alguns termos recorrentes no cenário em que nos encontramos atualmente. Atrélado a tantas nomenclaturas, presenciamos, também, mudanças cada vez mais rápidas nas formas de pensar, agir, se relacionar das pessoas numa velocidade e intensidade  $4G^2$  munidas por vitrines sedutoras nos diferentes tipos de mídias que circulam e se fazem cada vez mais onipresentes.

Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) adentram em todas as esferas sociais de todas as pessoas, moldando as tecnologias de acordo com as suas necessidades, valores e interesses (CASTELLS, 1999), e cada vez mais estudos e debates vêm sendo realizados na área da Educação, acerca dessas influências. Belloni (2009), define a terminologia TIC nesse cenário da Sociedade da Informação, como

[...] o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as “casas ou automóveis inteligentes” até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade dos jogos *on line*. (BELLONI, 2009, p. 21)

Além dessa fusão entre mídias, telecomunicações e informática, a sociedade do século XXI, da qual fazemos parte, apresenta um cenário bem distinto dos anteriores.

Estamos rodeados de informações marcadas pelo imediatismo e fragmentação, temos acesso ao mundo globalizado por meio da internet e de aparelhos móveis em telas de pequenas polegadas, porém sem relacionar com a nossa realidade local; tudo isso subsidiado por aparatos dispostos em ícones, hipertextos, imagens sedutoras, programas de entretenimento, de “informação” ao toque de um clique, *link* ou um botão. Diante dessa gama de acesso a informações, a nossa sociedade está em constante metamorfose, o que implica em novas exigências, novas características, novas formas de se relacionar na era da Sociedade da Informação.

Autores como Coll e Monereo definem essa nova era como um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas,

---

<sup>2</sup> A internet 4G é sucessora direta da 3G, que traz avanços significativos na velocidade de conexão e no carregamento de dados. A sigla vem da expressão *4th Generation*, ou seja, a quarta geração de internet móvel. (informações retiradas do site [www.techtudo.com.br](http://www.techtudo.com.br)). Acesso em: 13 jul. 2017.



[...] caracterizado, do ponto de vista das TIC, pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo. (COLL; MONEREO, 2010, p. 20)

Esses autores apresentam algumas características típicas da Sociedade da Informação, como por exemplo: 1) a complexidade; 2) a interdependência e a imprevisibilidade do contexto das atividades humanas; 3) o excesso de informação e a ausência de critérios para selecioná-las; 4) a rapidez com que ocorrem as mudanças especialmente as ligadas às novas tecnologias; 5) a falta de tempo para a abstração e reflexão sobre esse excesso de informação e essas mudanças rápidas; 6) a influência das culturas da “imagem espetáculo” no modo de ser e agir das pessoas; 7) a diferenciação do espaço-tempo da comunicação; 8) a homogeneização cultural; 9) o surgimento de novas classes sociais denominadas “inforricos” e “infopobres” – este caracterizado pelo aumento da diferença no processo de desenvolvimento das novas tecnologias entre países mais e menos desenvolvidos (COLL; MONEREO, 2010).

Tais características elencadas pelos autores supracitados desabrocham em novos delineamentos que a escola precisa abordar, visto que a sua função social primordial é a formação consciente e crítica de agentes transformadores dessa sociedade, marcada pelo bombardeio informacional imediato e instantâneo, de cunho consumista num cenário fictício de globalização e de coletividade, enquanto presenciamos o individualismo e o narcisismo imperando com força veemente, por exemplo, nos simples atos das “livres escolhas” de seus cidadãos-consumidores.

Dessa forma, considerando a escola como um lugar primordial na formação e construção de identidades de cidadãos que atuarão (e atuam) nessa sociedade, temos o questionamento: “Como a escola pretende formar esses cidadãos? Desvelando seus horizontes rumo à emancipação ou simplesmente encobrando-os com novas roupagens ou propostas pedagógicas que perpetuam o mais do mesmo, da história de uma educação fragmentada, que “treina” para o trabalho e, logo, para o círculo vicioso do vislumbre?”

Que tipo de cidadão a escola objetiva formar? Esse também é um ponto de reflexão que o contexto educacional não pode, simplesmente, continuar sonhando. Dependendo da perspectiva, a cidadania pode ser compreendida como meros direitos de consumidores ou como agentes transformadores.

De acordo com Pretto e Assis (2008), vivemos um momento que nos obrigam a superar a perspectiva de educação somente como cidadão-consumidor, os autores apontam que

A cidadania nessa perspectiva, passa a ser confundida com o mero direito de consumidor, o que demanda um repensar sobre o próprio conceito de cidadania, o qual necessita ser reinventado para podermos compreender que formar um cidadão é muito mais do que treiná-lo para o consumo. Pode até conter a perspectiva do consumidor, mas como um elemento menor do conceito pleno, que considera a cidadania como sendo o espaço de enriquecimento da formação do ser, espaço de homens produtores de culturas, de conhecimentos e de bens, não se limitando, portanto, à preparação de um melhor consumidor. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 80)

Nessa vertente de sociedade que fomenta a necessidade imitativa consumista (DEBORD, 1997), defendemos a formação de cidadãos atuantes, agentes transformadores conscientes do mundo de simulacro e da aparência (BELLONI, 2009) que vivenciamos na Sociedade da Informação.

Longe de ser um receituário capaz de solucionar todos os problemas nesse cenário do século XXI, corroboramos com Belloni (2010, p. 325) “[...] para fazer da escola um ator social mais efetivo e sintonizado com seu tempo e sua função para os jovens, um caminho incontornável é a mídia-educação [...]”. Nesse sentido, Gonnet (2004) também aborda a leitura das mídias como parte indissociável da construção do cidadão dessa era, visto que “[...] sabemos bem que uma parte do futuro de nossas sociedades depende de nossa capacidade de dominar a informação e a comunicação, de saber ler as mídias que nos solicitam até a saturação e que são tudo, salvo neutras...” (GONNET, 2004, p. 13).

Dessa forma, acreditamos que “aprender as mídias é o prolongamento natural dos saberes de base” (GONNET, 2004, p. 102), logo a relação das mídias com a escola é algo inerente à nossa sociedade, pois

Se considerarmos que a escola e as mídias não devem se ignorar mas participar de um projeto comum de sociedade que reconheceria a necessidade do questionamento, do debate público, da educação para a informação e para a verificação das fontes, etc; constatamos que é possível tornar esse objetivo prioritário em nossas sociedades. (GONNET, 2004, p.100)

É inquestionável a onipresença das mídias na sociedade, as mudanças com as formas de se relacionar, de viver, de aprender, sendo, pois, inadiável a inserção e desdobramentos das potencialidades da mídia-educação no dia a dia da escola, como elucidado por Fantin (2005, p. 2):

Se as pessoas estão sendo educadas por imagens e sons, por programas de televisão, cinema, pelos meios eletrônicos e tantos outros configurando os meios audiovisuais como um dos protagonistas do processo culturais e educativos, a escola precisa pensar tais potencialidades. Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática social e cultural na construção de significados de nossa inteligibilidade do mundo.

Dessa forma, a mídia-educação vem no sentido de somar esforços na construção de cidadãos para além do consumo frenético e hipnótico, com o intuito do desvelar do olhar para melhor atuar e isso não é uma tarefa fácil, do contrário, continuaremos a perenizar no mundo real que se “[...] converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico.” (DEBORD, 1997, p. 19)

## **2.1 Mídia-educação: conceito, função e possibilidades**

No contexto social em que nos encontramos, com as transformações e evoluções cada vez mais intensas das mídias e das TIC abordados na seção anterior, faz-se cada vez mais relevante a reflexão e ação da mídia-educação no contexto escolar.

Ao discorrermos sobre a relação entre as mídias e a Educação, faz-se necessário também abordar o conceito de mídias na nossa sociedade. De acordo com Gonnet (2004) não é possível definir mídias de forma unívoca, visto que “[...] as definições, para além de sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação.” (GONNET, 2004, p. 16). Dessa forma, o autor evidencia a diversidade das mídias e suas distinções como: as autônomas (livros, jornais), as de difusão (televisão, rádio) e as mídias de comunicação, que permitem uma interatividade, ressaltando o telefone como a primeira delas.

Gonnet (2004) adota a terminologia “mídias na educação” e se reporta para o desenvolvimento da temática da educação para as mídias num contexto já em torno dos

anos 1960 nos meios internacionais que se relacionam com os problemas da Educação, em especial na Unesco. Ainda segundo o autor, por volta de 1973, o Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT) ressignifica esse conceito.

[...] entende-se, em primeiro lugar, por uma educação para as mídias uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo). O objetivo é facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem.” (GONNET, 2004, p. 23)

Sobre a educação para as mídias, Belloni (2009) a define como um campo de saber e de intervenção desde os anos de 1970, que tem como objetivo a relação entre as mídias e tecnologias e seus usuários, pois “a educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2009, p.12) é condição indispensável da educação para a cidadania, democratização do ensino e do acesso ao conhecimento bem como da redução das desigualdades sociais.

Ainda sobre mídia-educação, Belloni salienta veemente sobre a amplitude desse conceito.

Acreditamos essencial esclarecer que mídia-educação não significa apenas promover o conhecimento sobre os meios (suas mensagens, suas virtudes e seus embustes), mas, sobretudo, buscar o conhecimento dos meios (isto é, da estética, das “regras da arte” e dos aspectos operacionais) que irá permitir ao ser humano utilizá-los como meios de emancipação. (BELLONI, 2002, p. 36)

Bévort e Belloni (2009), destacam as definições mais atuais de mídia-educação, envolvendo a inclusão digital, objeto de estudo ou “leitura crítica” e ferramenta pedagógica, ratificando a importância de sua integração aos processos educacionais.

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modelos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1098)

Nesse sentido, a mídia-educação possui uma função muito mais abrangente que a simples inserção de aparatos midiáticos ou tecnológicos na sala de aula, diz respeito à formação consciente de cidadãos para a compreensão e atuação na realidade, sociedade e/ou comunidade em que está inserido. Autores como Gonnet (2004), Fantin (2005), Caldas (2006), Buckingham (2007), Bévort e Belloni (2009) e Belloni (2010), ressaltam a urgência da inserção da mídia-educação e sua função na formação de cidadãos conscientes e agentes transformadores para não caírem no vislumbre do espetáculo que esse contexto também proporciona, pois

Cabe lembrar, mais uma vez, que a perspectiva central, teórica e prática, dessa proposta é a *mídia-educação*, ou seja, a necessidade de integrar as mídias aos processos educacionais. Partimos do pressuposto de que é urgente integrar essas mídias (televisão, computadores, redes telemáticas) no cotidiano escolar, para que a escola esteja em sintonia com as demandas da sociedade, na qual elas, as mídias, já estão bem integradas no cotidiano do mundo do trabalho, do lazer, das interações pessoais, isto é, no mundo vivido dos estudantes de todas as idades. Tal integração é imprescindível para que a escola cumpra plenamente duas funções fundamentais: de um lado, formar o usuário crítico, criativo, competente dessas técnicas, caminho indispensável para o acesso de todos os jovens à cidadania plena; e, de outro, democratizar o acesso aos equipamentos e à formação para essas técnicas, contribuindo para incluir na era digital todas as crianças e todos os adolescentes delas excluídos em decorrência das desigualdades sociais. (BELLONI, 2010, p.130)

Corroborando com o viés da educação para as mídias na escola, Gonnet (2004) disserta sobre a urgência da formação de cidadania plena no cenário educacional. A escola tem uma responsabilidade fundamental, pois há “urgência de não mais deixar o nosso cotidiano invadido por mídias que determinariam cada vez mais nossas representações, nossos reflexos cotidianos sem que a escola intervenha para propor um distanciamento.” (GONNET, 2004, p. 49)

Nessa perspectiva, são muitos os desafios para uma educação que esteja de acordo com as exigências da Sociedade da Informação, bem como das aptidões intrínsecas de seus cidadãos, dentre elas, a leitura crítica de mundo e sua formação enquanto atores sociais efetivos.

Para cumprir com tantos desafios do século XXI, a escola precisa romper com práticas pedagógicas arraigadas no acúmulo de informações e conhecimentos, pautadas em respostas “certas” ou “erradas”, em mensurações de notas que apenas quantificam

matematicamente para a obtenção de diplomas ou certificados de conclusão de cursos. Notadamente, romper com os comodismos já engessados nos sistemas educacionais não é uma tarefa fácil, porém, continuarmos a perpetuação das desigualdades na escola também não é a melhor solução. Em se tratando de mudanças, como a inserção da mídia-educação, Belloni (2009) aponta alguns caminhos nos processos educacionais, a saber:

- Ir além de práticas meramente instrumentais típicas de um certo “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico;
- Ir além da visão “apocalíptica”, que recusa comodamente toda tecnologia em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas derivadas de pressões do mercado; e
- Dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional. (BELLONI, 2009, p.13)

A essencial implantação das mídias no contexto educacional e o seu reflexo na construção formativa cidadã das crianças e jovens, configuram-se, de acordo com Buckingham (2007), como os meios principais de acesso ao mundo social e político e podem desempenhar um papel fundamental tanto no preparo das crianças para as suas responsabilidades cidadãs futuras, quanto para uma melhor liberdade de escolha consciente em sua vida de criança.

Ao tratarmos da inserção das mídias na escola é preciso ter claro que o viés que defendemos é a preparação ativa e consciente das crianças e jovens “[...] para as responsabilidades atuais do ser criança hoje [...]” (FANTIN, 2005, p. 3), e não apenas a mera inserção de mídias e aparatos eletrônicos, tecnológicos e digitais na escola, tampouco a responsabilização das mídias e suas influências pela “morte da infância”, ou o oposto, tornar as mídias como a salvação da educação.

À esse respeito, Buckingham (2007) elucida sobre os extremos das discussões das influências das mídias, as quais todos nós, em especial as crianças e os jovens estão submetidos: de um lado a responsabilização das mídias pela “morte da infância” e, de outro como vias para a liberação, em especial por meio dos computadores, da internet e redes móveis; no entanto, o autor ressalta a importância de um equilíbrio no que diz respeito às mídias, suas influências na infância e na formação cidadã, visto que “clamar por um retorno às noções tradicionais de infância ou, ao contrário, colocar toda a nossa

fé no poder da tecnologia é ignorar a complexidade das mudanças que estão em curso.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 267)

Dessa forma, ainda segundo Buckingham (2007), as pesquisas mais recentes que envolvem o trabalho com as mídias e com as crianças salientam estas como agentes ativos e não como receptores passivos da cultura adulta, pois “elas se propõem a investigar as experiências das crianças em seus próprios termos, em vez de julgá-las em termos da inabilidade delas em usar ou compreender as mídias de modo apropriadamente adulto.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 161)

Nesse sentido, as crianças são vistas como ativas e providas de uma bagagem cultural, social e empírica diversificada, considerando os diferentes meios sociais em que vivem (como as diferenças étnicas, de gênero, econômicas), logo “a produção de sentido a partir das mídias é, portanto, compreendida aí como um processo complexo de *negociação social*.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 161)

A educação para as mídias ou mídia-educação em plena sociedade da informação, onde tudo está conectado, entrelaçado na vida real, gerando influências na própria organização dessa mesma sociedade, ainda encontra muitas dificuldades de se consolidar no contexto escolar. A urgência dessa transformação na educação remete à formação e construção de identidade e cidadania dos agentes partícipes dessa mesma sociedade, pois “[...] a educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura das mídias que as cerca.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 286). Caso contrário, continuaremos a reproduzir o sistema imposto pelas relações de poder, pensadas para perpetuar a segregação e o individualismo num cenário de fetiche e espetáculo, como salienta Debord (1997, p. 15)

O espetáculo compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante.

Romper com o espetáculo cristalizado envolve, entretanto, abrir os horizontes dos cidadãos da Sociedade da Informação, visto que “no mundo realmente invertido, o verdadeiro é um momento do falso.” (DEBORD, 1997, p.16)

### 3 MÍDIA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

As influências e a presença das mídias nas nossas vidas são percebidas, construídas e experienciadas do acordar ao adormecer de todos os cidadãos, ou seja, as mídias são integrantes fundamentais na formação da cultura da nossa sociedade e isso é notável até mesmo na forma característica de nos relacionarmos uns com os outros, seja face a face ou nos perfis e multitelas das redes sociais. No entanto, essa perspectiva das mídias no contexto educacional ainda “[...] não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 106), o que realça ainda mais o descompasso entre as demandas da nossa sociedade e os objetivos da educação registrados em letras impressas em vários documentos oficiais o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

Tecer sobre o preparo para o exercício da cidadania ativa na era midiática da qual fazemos parte está diretamente relacionado com o binômio mídia-educação, pois “[...] é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação.” (RIVOLTELLA, 2012, p.17). Nesse sentido, “[...] a mídia-educação é mais que uma alternativa necessária e urgente para educar diante de novas formas culturais, é um âmbito formativo fundamental para a educação.” (FANTIN, 2012, p. 443)

Em se tratando da essencialidade das mídias na escola, temos um leque de experiências explicitadas por autores como Belloni (2009), Fantin (2005), Buckingham (2007) e Rivoltella (2012) em diferentes contextos e localidades espalhadas nesse mundo. A esse respeito, Gonnet (2004) sinaliza diferentes programas de educação para as mídias na Europa, que se constituem enquanto referências nessa discussão, salvaguardados as especificidades de cada contexto histórico, político e social desses programas citados pelo autor, todos ressaltam que “[...] as mídias dizem respeito à escola”. (GONNET, 2004, p. 50).

Sobre essa relação intrínseca entre as mídias e a escola, Fantin (2012) também reforça a construção da mídia-educação em diferentes contextos “[...] assumindo contornos diferenciados conforme o país e a cultura em que se insere, tendo como aspecto comum sua ligação com a escola.” (FANTIN, 2012, p. 444)



No âmbito nacional e de outros países da América Latina, Fantin (2012) discorre sobre as experiências com mídia-educação desde o contexto histórico do regime ditatorial, comum entre esses países, o que ocasionou a vertente dessas experiências como um “[...] papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para a educação e cultura popular.” (FANTIN, 2012, p. 445)

Atualmente, segundo a autora, a inserção da mídia-educação no currículo enquanto política pública educacional no Brasil ainda é muito precária.

Nos últimos anos, apesar do forte investimento na inserção de tecnologias nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção curricular da mídia-educação ainda deixam a desejar em nosso país. Quando não estão ausentes do debate, as propostas de formação de professores a esse respeito têm-se revelado ineficazes diante do desafio já mencionado. (FANTIN, 2012, p. 445)

A autora ainda chama a atenção para a vaga abordagem que os documentos oficiais da educação, como a própria LDBEN 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tratam a temática sobre as mídias no contexto curricular educacional, ou seja, salienta as lacunas e desarticulações entre as políticas públicas educacionais brasileiras e entre as universidades enquanto responsáveis pela formação inicial docente, pois

Diante de certos descompassos entre universidades e escola, entre as políticas públicas de inserção das TIC nas escolas e as práticas de formação docente, é evidente que a inserção curricular da mídia-educação na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em contextos formativos. (FANTIN, 2012, p. 446)

Diante dessa vaga perspectiva sobre a mídia-educação nas diretrizes educacionais brasileiras, presenciamos uma vertente de que a mídia-educação, na maioria dos contextos, é “[...] vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber.” (FANTIN, 2012, p.446)

Ao nos reportarmos no âmbito escolar nacional, a autora pontua a existência de diversas pesquisas e experiências escolares envolvendo a mídia-educação e aprendizagens significativas, porém sinaliza que ainda possui um caráter esporádico em diferentes contextos educacionais. Esse cenário revela mais uma vez as lacunas da

inserção da mídia-educação tanto na discussão quanto no currículo propriamente dito, “[...] elas ainda não foram devidamente sistematizadas, pois na maioria das vezes ainda são consideradas “práticas isoladas” que dependem mais do interesse e do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito.” (FANTIN, 2012, p. 82)

Corroboramos com Fantin (2012) na defesa de concepção de currículo “[...] como um conjunto de experiências no contexto da formação que envolve um sistema de valores, comportamentos e conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar.” (FANTIN, 2012, p. 69)

Nessa vertente, há que se resgatar a escola enquanto espaço social e cultural de apropriação de conhecimento, já que “[...] é fundamental pensar na reorganização dos saberes, juntamente com a presença da mídia-educação na escola e na formação de professores. Não só a partir de práticas sociais, mas de sua inserção na organização curricular [...]” (FANTIN, 2012, p. 67)

Defendemos nessa pesquisa a importância formativa da mídia-educação, o que direciona o nosso olhar para a urgência de sua inserção no currículo, sendo este diferente de um banco de disciplinas a serem transmitidas ao longo das modalidades e etapas de ensino, mas como uma dimensão curricular enquanto prática social, nesse sentido

Em uma concepção de currículo como prática cultural, ele é entendido como um conjunto de experiências no contexto da formação que envolve um sistema de valores, comportamentos e conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar. (FANTIN, 2012, p.69)

Buckingham (2007) também versa sobre a importância e essencialidade das mídias no currículo, de maneira ativa e consciente, pois

[...] é essencial que o currículo equipe os jovens para tornar-se ativamente envolvidos na cultura das mídias que os cerca. Além de seus benefícios sociais e culturais amplos, um currículo assim poderá encorajar as crianças a ter elas próprias expectativas mais elevadas quanto às mídias. (BUCKINGHAM, 2007, p.294)

Por meio da mídia-educação no viés do currículo enquanto prática cultural, sua relevância na formação e construção identitária dos cidadãos é tão elementar quanto a leitura e a escrita.

Da mesma forma que esperamos que as crianças aprendam a ler livros, jornal e poesia em diversos meios, consideramos fundamental que o currículo escolar possibilite um trabalho para analisar imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias e para operar com os meios e com as tecnologias da web 2.0 não só para navegar de forma segura, mas para criar, postar e compartilhar conteúdos de maneira responsável. (FANTIN, 2012, p. 443)

Ratificamos a mídia educação como instrumento de construção da cidadania, indispensável no desenvolvimento de práticas educacionais (BELLONI, 2009) no aspecto que ultrapassa a visão de necessidade da sociedade, mas como condição de pertencimento cultural “[...] e por isso deve estar contemplada na educação e, particularmente, na formação de professores.” (FANTIN, 2012, p. 87)

Dessa forma, por meio de intervenções planejadas para a inserção da mídia-educação na formação em serviço dos professores é que se delinea essa pesquisa, detalhada nas seções seguintes.

## **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A temática que aborda a formação docente vem sendo cada vez mais discutida no âmbito educacional. Experienciamos o contexto da democratização do ensino na escola pública, onde todos têm direito a uma educação de qualidade e para alcançar esse objetivo, que é o ponto comum das vertentes educacionais, é indispensável a relação com as políticas públicas educacionais que resgatem a valoração do magistério.

Nesse sentido, a formação docente está intimamente entrelaçada com a qualidade do ensino, formação esta que envolve desde a inicial, nos bancos universitários, até a formação continuada e, ramificando desta última, a formação em serviço.

Nesse contexto, esse capítulo faz uma breve reflexão sobre esse cenário de formação docente, evidenciando o espaço escolar como um dos contextos riquíssimos de uma formação docente democrática, significativa e coletiva.

### **4.1 Espaços de formação docente**

A formação de professores está sempre permeando os debates, pesquisas e reflexões educacionais no intuito de oferecer ou oportunizar embasamentos teóricos e práticos que reflitam nas práticas dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, proporcionem uma educação de qualidade.

Nessa pesquisa, tratamos a formação em serviço como uma das modalidades da formação continuada, visto que o seu processo ocorre na escola, no ambiente do trabalho do professor como “[...] lugar de crescimento profissional permanente.” (NÓVOA, 2001, p. 5)

Tecer observações da formação de professores nos reporta à contextualização da formação inicial, formação continuada e formação em serviço dos docentes bem como suas trajetórias sociais, históricas e das exigências da sociedade da qual fazemos parte, pois por meio da formação dos professores é que se constituirão os agentes sociais do futuro.

Gatti (2010) chama a atenção para a falta de uma base comum formativa oferecida pelos cursos de Licenciatura, pois “o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino [...]” (GATTI, 2010, p.

1.358). Ou seja, a autora nos chama a atenção, em plena Sociedade da Informação<sup>3</sup>, para a fragmentação e setorização das disciplinas desses cursos, ainda como grades curriculares a serem cumpridas para a obtenção de diplomas, estando distantes, portanto, da formação integral desses futuros professores e do desenvolvimento de suas funções pedagógicas e educativas capazes de estabelecerem a reflexão, o diálogo e a flexibilidade com as exigências dessa sociedade, da qual fazemos parte. Ainda segundo a autora supracitada, transformações nos cursos de Licenciatura e nos currículos da formação são urgentes e indispensáveis.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1.375)

Imbernón (2006) também se reporta ao tipo de formação inicial oferecida aos futuros professores

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (IMBERNÓN, 2006, p.41)

Nessa vertente, os fundamentos que nortearão a profissionalidade e profissionalização<sup>4</sup> docente se originam, também, do tipo de formação inicial ofertada, “[...] uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram [...]” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 89)

---

<sup>3</sup> Bevort e Belloni (2009) designam a sociedade da informação como uma sociedade plural, inclusiva e participativa onde urge oferecer a todos os cidadãos as competências para compreender a informação nessa nova era.

<sup>4</sup> RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER *apud* GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93 consideram profissionalidade como um conjunto de características de uma profissão e, profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, na formação inicial dos professores prevalece o predomínio da formação acadêmica e, em contrapartida, o distanciamento com o contexto escolar vívido da escola, onde

Há o predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 91)

Apesar das falácias que ainda encontramos na formação inicial dos professores, é importante pontuar o seu aspecto fundante na constituição formativa do professor, porém, destacamos que por meio da formação continuada é possível ampliar, transformar e consolidar o saber dos professores no movimento da ação docente. Nesse contexto, encontramos também rupturas nessa formação continuada, em serviço ou permanente.

Nesse âmbito, alguns autores usam o termo formação contínua, como o fazem Canário (2002) e Mizukami et al (2010). Gatti (2010) e Candau (2003) fazem uso do termo formação em serviço e Imbernón (2006) utiliza o termo formação permanente. Porém, todos os autores citados concordam com a ineficácia dessa formação por meio de acúmulo de cursos, dos mais variados temas e metodologias, como um acervo bibliotecário, visto que não consideram “o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p.45)

Em relação ao conceito de formação continuada docente, nessa pesquisa adotamos a vertente que se configura como as formações posteriores a formação inicial, ou seja,

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p. 70)

Dessa forma, a formação continuada do professor o acompanha por toda a sua trajetória da profissão docente em diferentes espaços. Mizukami et al (2010) corroboram com o conceito de formação como um *continuum* que transcende a formação meramente instrumental, visto que

A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI et al, 2010, p. 15)

Nesse sentido, a formação docente transcende o modelo da racionalidade técnica, definido por Pérez Gomez (1997) como atividade instrumental “[...] dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (PÉREZ GOMEZ, 1997, p. 96)

Canário (2002) salienta que a formação contínua de professores ultrapassa a execução de respostas “certas” abordadas pelos cursos de formação, de cunho individual e setorizado, para uma formação de trabalho coletivo em equipe de trabalho, que se origina no próprio local e contextos próprios de cada escola, pois

É precisamente a impossibilidade de cumprir esse desígnio que apela à construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência. (CANÁRIO, 2002, p.154)

Corroborando com essa perspectiva, Imbernón (2006) chama a atenção sobre a formação da competência profissional dos professores, indispensável nesse processo educativo contínuo, na medida em que “será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2006, p.32)

As implicações e discussões da formação docente, seja inicial, contínua ou em serviço reportam para algumas considerações que podem ser discutidas e explicitadas em dois pontos cruciais:

- É preciso desmistificar a visão funcionalista da formação de professores enquanto instrumento de aplicação da reforma (formar para decretar a mudança decretada por outros), valorizando antes a aquisição de competências para a construção da própria mudança através de um desempenho profissional que valoriza a inovação como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente.
- Os modelos de formação dos professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas sobre também os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles (perspectiva crítico-reflexiva). (BARROSO, 2005, p. 193)

A perspectiva crítico-reflexiva na formação dos docentes, como salienta Barroso (2005), também é delineada nas pesquisas de Pimenta (2006), a qual desenvolve a necessidade da defesa e inserção do conceito de professor reflexivo nas formações para algo além de mais uma nova nomenclatura que adjectiva as políticas públicas educacionais e que pouco modificam, de fato, as formações de cunho instrumental. A autora defende o conceito de professor reflexivo sob a ótica da experiência escolar em si e sobre a *reflexão na experiência*, advindas dos estudos de Schön (1998), que reconhece a prática e a experiência do professor no dia a dia da sala de aula também como “[...] momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização[...]” (PIMENTA, 2006, p.19)

Ainda segundo a autora, há que se considerar a amplitude do conceito de professor reflexivo no intuito de combater os equívocos e interpretações distorcidas relativas ao conceito, pois reflexão, nessa perspectiva, não é superação dos problemas diários da sala de aula, resumindo-se novamente nos antigos formulários e passos instrumentais por meio de uma nova roupagem equivocada de professor reflexivo. O saber docente não é constituído somente pela experiência prática da sala de aula, mas também pelas teorias da educação. Uma não é mais importante que a outra, pelo contrário, uma só existe por causa de outra por meio de uma conexão dialética entre ambas, pois “quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria.” (GHEDIN, 2006, p.133)

Colhemos ainda no âmbito escolar atual, os frutos das muitas lacunas deixadas pelo rastro de cunho instrumental e funcional, no que diz respeito à formação de professores elucidando também que o “fracasso mais significativo e generalizado destes



programas reside no abismo que separa a teoria e a prática.” (PEREZ-GÓMEZ, 1997, p. 108)

Defendemos nessa pesquisa, uma formação docente que se prolongue a partir da formação inicial, com o intuito de fomentar uma formação sob a ótica de professor reflexivo, o que envolve uma construção de conhecimentos do docente que só é possível “[...] partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise [...]” (PIMENTA, 2006, p.42) articulando com a sua função social, ou seja, uma formação que ultrapassa o receituário técnico e a simples execução de conteúdos curriculares do viés da racionalidade técnica.

#### **4.2 Escola: espaço de formação em serviço e de transformações**

Os debates, discursos, reflexões e as políticas educacionais referentes à formação docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço demonstram as lacunas que ainda se fazem presentes nesse contexto. Dentre elas podemos citar a sua “função funcionalista enquanto instrumento da reforma” (BARROSO, 2005, p. 193), “predomínio de formação acadêmica de caráter excessivamente genérico” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91), enquanto acúmulo de cursos ou treinamentos instrumentais entre tantas outras falhas que vêm “dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos.” (IMBERNÓN, 2006, p. 105)

Nessa pesquisa, tomamos o conceito de formação em serviço como uma vertente da formação continuada em que,

Dentro deste conceito mais amplo, é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instituições superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental. (NASCIMENTO, 1997, p. 70)

Nesse cenário da formação docente, autores como Nóvoa (2001), Canário (1998), Candau (2003), Imbernón (2006) e Gatti (2010) discorrem sobre a relevância do

espaço escolar enquanto *locus* riquíssimo de formação profissional dos professores, da importância da construção formativa coletiva de real significado na prática docente, logo, na qualidade do ensino. Isso não significa que as parcerias entre as assessorias e universidades não sejam importantes, porém a dialética e o equilíbrio entre todas as partes envolvidas é a grande questão a ser desvelada.

Nóvoa (2001) e Candau (2003) também apontam a resistência do corpo docente em relação às formações de cunho instrumental tais como pacotes pedagógicos de passo a passo, visto que essas formações são idealizadas e propostas por pessoas externas ao contexto escolar, indicando mais uma vez que tais formações são consideradas mais com ênfase no cunho cumulativo do que formativo, sonhando também, o espaço escolar enquanto fonte vívida do saber docente, de experiências e de formação.

Conceber e valorizar a escola enquanto um rico espaço de formação em serviço envolve, também, mudanças e transformações significativas no âmbito do sistema educacional e no âmbito da organização e gestão interna das instituições, pois “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.” (NÓVOA, 1995, p. 29). Candau (2003) salienta a urgência dos sistemas de ensino em ações, no que diz respeito à resolução dos problemas estruturais da educação, na importância do oferecimento e garantia de espaços e tempos destinados no próprio território escolar bem como de parcerias com as universidades.

A organização interna das instituições escolares também requer mudanças no sentido de proporcionar, efetivamente, a formação de seu corpo docente durante o horário de trabalho, ou seja, uma formação em serviço.

Nessa vertente, segundo Nascimento, a formação em serviço e a concepção de ato pedagógico caminham juntas, visto que

Cabe mais uma vez salientar que a organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria concepção que se tem do ato pedagógico. Se este ato é concebido como um processo indissociável e multidimensional há necessidade de que esta concepção esteja presente também na formação em serviço. Assim, as estratégias de formação de professores não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação inicial. (NASCIMENTO, 1997, p. 87)

Corroborando com a autora supracitada, Nóvoa (2001) aponta a valorização do espaço escolar e das práticas docentes na formação dos professores bem como das mudanças cada vez mais emergenciais das políticas públicas da educação.

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada. (NÓVOA, 2001, p. 3)

As reflexões e discussões acerca da formação em serviço, tendo a escola como espaço de formação, evidenciam aos sistemas de ensino que, “[...] além de buscarem soluções para os problemas estruturais da educação, voltem sua atenção para esta forma de estratégia de formação em serviço [...]”. (NASCIMENTO, 1997, p. 86)

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a grande valia de conceber a escola enquanto espaço de formação docente, porém, isso não significa anular ou afirmar que os professores se tornam professores apenas nesse espaço, como bem elucidado por Canário (1998, p. 9):

Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Dessa forma, defendemos que podemos ampliar a formação docente para além de acúmulo de cursos, de certificados e de técnicas inovadoras que “ensinam” o passo a passo de metodologias que mais ajudam na burocratização do ensino do que na sua democratização e autonomia, porém, “[...] não é possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores.” (CANÁRIO, 1998, p. 23)

No contexto da formação docente, ainda presenciamos e vivemos os resquícios pautados na instrumentalização técnica, distantes dos contextos do cotidiano da escola

real, o que interfere na realização de formações que vislumbram articular as possibilidades significativas empíricas do dia a dia do professor na sala de aula, na construção da profissão docente, da valorização e articulação entre teoria e prática, visto que esta “[...] só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas.” (NÓVOA, 2001, p. 4)

Nessa vertente, consideramos essencial as experiências formativas que valorizam o viés da escola enquanto mais um espaço riquíssimo de formação docente, as vivências dos professores na sala de aula, a valorização do momento coletivo e atuação do professor reflexivo para uma formação que vislumbra muito mais do que acúmulo de cursos para preenchimento de pastas curriculares e de obrigações burocráticas, pois

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAUI, 2003, p. 58)

Dessa forma, os desafios e possibilidades da transformação da formação docente envolvem “[...] potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 47). Nesse sentido podemos amenizar o abismo que ainda persiste entre a teoria e a prática, entre o saber docente e o saber acadêmico. Tais possibilidades urgem por transformações nas políticas públicas educacionais que comunguem com uma formação docente horizontalizada, que considere todos como agentes partícipes desse processo, que estejam em compasso com o que integra a sociedade, onde as mídias se fazem presentes, do contrário, continuaremos a perpetuação das estilhas tecnicistas do passado e, rompe-las no presente é o grande desafio.

## 5 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como objetivo implementar e analisar o potencial de ações piloto de formação em serviço no HTPC para uso e reflexão das mídias de uma escola pública de Ensino Fundamental. Dessa forma partimos do entendimento de que “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15), por isso, a problemática aqui delineada demanda uma metodologia que se insere no amplo paradigma das pesquisas qualitativas, o qual implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa dos quais se possam extrair significados interpretados pelo pesquisador, que se traduzem em um texto com competências científicas (CHIZZOTTI, 2003).

Dessa forma, essa pesquisa contempla algumas características essenciais de cunho da investigação qualitativa, como explicitado por Bogdan e Biklen (1994), a saber: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) o processo tem maior relevância do que simplesmente os resultados ou produtos; d) a investigação dos dados é minuciosa, descritiva e indutiva; e) o significado tem uma importância vital na abordagem qualitativa.

Articulado com o alcance do objetivo geral dessa pesquisa, foram delineados objetivos específicos, a saber:

- Identificar a formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias;
- Identificar e analisar o uso das mídias nas salas de aula pelos professores participantes;
- Planejar e implementar ações piloto de formação em serviço sobre o uso das mídias em sala de aula;
- Refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações.

Tendo em vista os objetivos específicos citados, essa pesquisa se delinea de cunho investigativo também pela sua natureza de práticas de ensino planejadas, implementadas e avaliadas, pois segundo Damiani:

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base

em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr a prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p. 3)

Consideramos de extrema relevância a articulação entre os objetivos da pesquisa com os instrumentos das coletas de dados bem como de suas análises, dessa forma, a coleta de dados foi direcionada em três etapas. Para uma ampla visualização dos procedimentos e coleta de dados da pesquisa, foi elaborado um quadro de referências, descrito abaixo:

### Quadro 3: Objetivos e procedimentos da coleta de dados

<b>Objetivo Geral:</b> Implementar e analisar o potencial de ações piloto de formação em serviço no HTPC para uso e reflexão das mídias de uma escola pública de Ensino Fundamental.			<b>Instrumentos de Coleta de Dados da Pesquisa</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Variável</b>	<b>Indicadores</b>	
Identificar a formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias.	Formação dos professores sobre o uso das mídias na escola.	Identificar se houve formações sobre as mídias na escola, durante a carreira dos docentes participantes da pesquisa.	Questionário (questões 7; 8; 9; 10).
Identificar e analisar o uso das mídias nas salas de aula pelos professores participantes.	Utilização das mídias nas salas de aula.	Identificar quais mídias são utilizadas como recursos pedagógicos nas práticas dos professores participantes.	Questionário (questões 11 e 12).
Planejar e implementar ações piloto de formação sobre o uso das mídias na sala de aula.	Conceitos e significados dos docentes em relação às mídias.	Identificar quais as necessidades do grupo docente em relação ao uso das mídias na prática pedagógica e nas aulas.	Questionário (questões 13 e 14); Reuniões do HTPC e transcrições; Observação participante.

Refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações.	Mudanças na metodologia dos docentes participantes.	Identificar as transformações nas ações e práticas pedagógicas dos professores participantes.	Entrevistas com os professores e transcrições.
--	---	---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa organizados pela autora

A seguir, serão explicitados de forma minuciosa, os procedimentos da coleta de dados.

## **5.1 Procedimentos da coleta de dados**

Para a realização da coleta de dados da pesquisa, utilizamos o questionário, a transcrição das ações piloto de formação em serviço e das entrevistas dos professores participantes.

A seguir, o detalhamento de cada procedimento adotado.

### **5.1.1 Questionário**

A coleta de dados por meio do questionário objetivou o delineamento do perfil dos professores participantes do Ensino Fundamental da escola pública municipal onde a pesquisa foi realizada; a identificação da formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias, bem como a sua utilização em sala de aula e, no auxílio de planejamento de ações piloto de formação em serviço realizadas durante os HTPC.

O questionário foi realizado antes das ações piloto de formação para que fosse possível compreender/conhecer o grupo dos professores participantes, suas concepções em relação às mídias para, a partir dessas informações, planejar as formações dos HTPC.

Optamos, nessa etapa, pelo instrumento questionário, pois consideramos um “[...] instrumento principal para o levantamento de dados por amostragem” (GÜNTHER, 1999, p. 231).

Consideramos que para a elaboração de um questionário é de extrema

importância a clareza do objetivo do estudo, já que este “[...] determinará os conceitos a serem investigados [...]” (GÜNTER, 1999, p. 233), direcionando as perguntas desse instrumento.

Nessa pesquisa, o questionário utilizado foi constituído por questões fechadas no início e, por questões abertas no final, com o intuito de “[...] capturar justamente aquelas opiniões não cobertas por itens fechados.” (GÜNTER, 1999, p. 243), além de realçar a grande valia da participação dos sujeitos nessa pesquisa.

Nesse momento, serão analisadas na sequência, somente as questões fechadas. As questões abertas serão tratadas e analisadas com maior profundidade na seção de análise dos dados, por meio de tabelas e categorizações.

A aplicação do questionário foi realizada em uma reunião de HTPC em uma escola pública municipal, localizada na zona oeste da periferia de Presidente Prudente, estado de São Paulo. A unidade onde se realizou a pesquisa é composta por quatorze salas, sendo quatro da Educação Infantil (pré-escola – faixa etária de aproximadamente 4 a 5 anos) e dez do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do ciclo I do Ensino Fundamental – faixa etária de aproximadamente 6 a 11 anos), sendo a realização dessa pesquisa direcionada para o grupo de professores do Ensino Fundamental, nesse caso, dez professores. O questionário aplicado nessa pesquisa encontra-se no Apêndice D.

Contemplando a delimitação do perfil dos professores do Ensino Fundamental que participaram dessa pesquisa, foi possível constatar que pertencem ao gênero feminino nove professoras e apenas um professor do gênero masculino.

Sobre o quesito idade, o instrumento aplicado revelou um grupo de professores em diferentes etapas cronológicas, entre 25 a 61 anos. Observamos uma frequência para cada idade relacionada a seguir: 25, 33, 37, 48, 52 e 61 anos. Registramos duas frequências para as idades de 32 e 42 anos.

Em relação à formação do magistério, cinco professores concluíram essa modalidade no extinto CEFAM<sup>5</sup>, uma professora possui duas graduações (Pedagogia e Jornalismo) e todos os demais possuem graduação em Pedagogia. Esse dado nos reporta à época em que para exercer a profissão era permitida apenas a habilitação do magistério em nível de 2º grau, o que hoje corresponderia ao nível do Ensino Médio. Como a modalidade do curso do magistério se extinguiu e, pela Lei de Diretrizes e

---

<sup>5</sup> De acordo com Leite (1994), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foram legalizados por meio do Decreto nº 2808 de 13 de janeiro de 1988, e tinham como objetivo a formação integral do professor das séries iniciais, como forma de garantir a melhoria da qualidade do ensino.

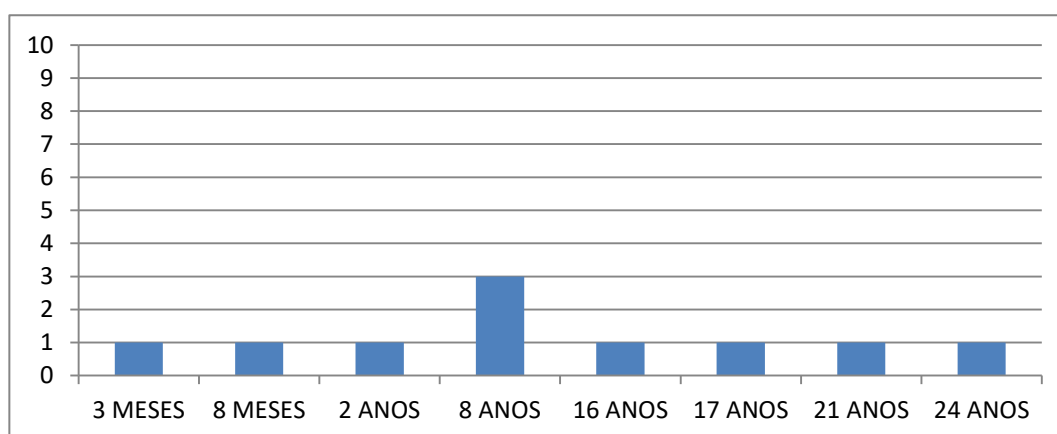


Bases da Educação Nacional 9394/96, no Artigo 62 que trata sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, é exigido o nível superior, esse contexto da história das políticas públicas educacionais brasileira, também se reflete nesse dado coletado.

Em relação à formação em nível de pós-graduação, sete professores possuem essa formação e apenas três não possuem. A caracterização da especialização em pós-graduação desse corpo docente incide sobre o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, em que cinco professores possuem essa especialização. Outros cursos também foram elucidados, porém com uma frequência menor, a saber: Semiótica, Psicomotricidade, Docência no Ensino Superior, Educação Inclusiva e Especial, Educação Infantil, Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Gestão Escolar. É importante destacar ainda que os dados revelaram cinco professores com duas especializações em pós-graduação e dois professores com uma especialização.

As questões de números 4 e 5 do questionário aplicado se relacionam com o tempo de carreira no magistério e no exercício da função docente no município de Presidente Prudente, respectivamente. Esses dados revelaram um grupo de professores em diferentes etapas da constituição de sua carreira profissional, como explicitado pelo gráfico abaixo:

**Gráfico 1:** Tempo no Magistério dos Professores



**Fonte:** Dados da pesquisa, organizados pela autora

É possível perceber por meio da visualização do gráfico elaborado, parte desse grupo de professores no início de sua carreira docente, compreendendo entre os períodos de três meses a dois anos. Considerando ainda que, um dos professores do

grupo encontrava-se nos primeiros meses de exercício na profissão docente, com apenas três meses na função na data da coleta desses dados e, outro professor, com apenas oito meses nas atividades laborais do magistério, ou seja, ainda no início de sua trajetória enquanto docente.

Esse dado é de extrema relevância pois os saberes que os professores vão construindo ao longo de suas carreiras “[...] comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino” (TARDIF, 2010, p. 82). Essa etapa na carreira docente, assim como nas outras, é importante no que diz respeito à construção das bases dos saberes profissionais, pois estes “[...] parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.” (TARDIF, 2010, p. 82). No entanto, também é caracterizada por uma fase crítica, visto que é um período onde são necessários ajustes com a realidade do contexto de trabalho, também designado por alguns autores como a fase de “choque com a realidade”. (TARDIF, 2010).

Esse dado nos reporta aos ciclos de carreira docente, mencionada por Huberman (2000). De acordo com o autor, “Haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e afetando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes.” (HUBERMAN, 2000, p. 47).

Dessa forma, segundo o autor, o primeiro e terceiro ano de docência se caracteriza pela entrada, pelo aspecto da sobrevivência e da descoberta. De acordo com os dados coletados, observamos três professores participantes da pesquisa nessa fase. O período de quatro a seis anos se relaciona com a estabilização profissional e com a consolidação de um repertório pedagógico. No período de sete a vinte e cinco anos, corresponde ao “meio da carreira”, caracterizada pelo ativismo, diversificação e questionamentos, momento este propício para novas aprendizagens e reflexões sobre a prática pedagógica. Nessa fase, observamos o registro de sete professores participantes dessa pesquisa.

Até esta etapa da pesquisa, os dados coletados revelaram que o nosso grupo de professores se configuram, de acordo com os estudos de Huberman (2000), na fase de entrada e de diversificação.

Avançamos, segundo os estudos de Huberman (2000), para a fase de vinte e cinco e trinta e cinco anos, em que a serenidade, o distanciamento afetivo e o conservantismo se fazem presentes. Nesse momento da carreira docente, os professores “[...] reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi

possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.” (HUBERMAN, 2000, p. 44).

A fase de trinta e cinco e quarenta anos, o autor caracteriza como a fase do desinvestimento, em que o “[...] fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional.” (HUBERMAN, 2000, p. 46) são perceptíveis também como um momento de desprendimento.

É importante ressaltar ainda que, em relação ao ciclo de vida dos professores, Huberman (2000) destaca que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma divisão em etapas, acontecimentos ou fases, porém, algumas situações são inerentes ao contexto de formação docente bem como na constituição de sua carreira.

Em relação ao vínculo empregatício dos professores, os dados elucidam que seis dos docentes da escola onde se realizou a pesquisa são contratados e quatro são efetivos, ou seja, retrata o contexto da educação municipal de Presidente Prudente no que diz respeito ao plano de carreira docente e o processo em que o município ainda se encontra para a consolidação da meta 18 do Plano Municipal de Educação.

De acordo com a meta supracitada, o objetivo é “assegurar, no plano de carreira dos profissionais do magistério público municipal, todos os direitos previstos na Lei nº 11.738/2008, até o terceiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (PME)” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), tendo como estratégia a diminuição, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, do número de contratos de profissionais do magistério em caráter eventual e/ou esporádico e, ainda, o de criar cargos de professores no sistema público municipal na proporção dos afastamentos previstos no Estatuto do Magistério Público Municipal, regulamentado pela Lei Complementar nº 79/99 presentes no artigo 53.

As questões de números 7 a 10 se referem aos cursos ou formações que os professores experienciaram com relação ao uso das mídias na escola, bem como na sua prática em sala de aula.

Na questão sete, indagamos se os professores já haviam participado de alguma formação sobre o uso das mídias na escola, registramos três respostas positivas e sete negativas.

Na sequência, a próxima questão solicitava o registro de algumas informações sobre o curso, a saber: nome, local de realização, ano de realização e conteúdo/experiência que marcou a formação.

Em relação ao nome do curso, duas professoras não se recordaram e apenas uma registrou o nome “Era digital na escola”. O local de realização dessas formações também foi distinto, com um registro em uma escola municipal, um registro no Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação – CEFORPPE e, um registro na sede da Secretaria Municipal de Educação.

O ano de realização desses cursos/formações também diferiram entre si, com um registro no ano de 2009, um registro no ano de 2010 e um registro no ano de 2015.

Na questão de número nove, sobre a participação em alguma formação em HTPC sobre o uso de mídias com os alunos, oito professores sinalizaram não terem essa experiência e dois professores sinalizaram que passaram por formação em HTPC.

Na questão dez, solicitamos o registro das impressões do professor acerca dessa formação, onde obtivemos mais uma vez dados de cunho instrumental, como “Era um programa que foi instalado nos computadores na sala de informática, porém, venceu a licença” e “Muito boa, pois ajuda no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, principalmente com os alunos com necessidades especiais.”

Com a questão de número onze, visamos uma investigação mais precisa sobre o uso de mídias na prática pedagógica dos professores, observamos a frequência de oito registros positivos em sua utilização em sala de aula, e duas manifestações em não utilizar as mídias.

A seguir, a descrição da próxima etapa dos procedimentos da coleta de dados da pesquisa.

### ***5.1.2 Proposta formativa***

A segunda fase dos procedimentos da coleta de dados visou articular o objetivo específico da pesquisa em planejar e implementar ações piloto de formação em serviço sobre o uso das mídias em sala de aula, atrelado a algumas informações obtidas na primeira fase da coleta de dados.

Para o planejamento dessas formações nessa fase da pesquisa, consideramos que o uso de diferentes mídias na escola de forma consciente e inovadora, contribui também no processo de ensino e aprendizagem, como defendido por Guntzel et al (2012, p. 332),

Observamos que o uso de diferentes mídias no contexto escolar deve ser

estimulado, sendo necessária a formação permanente, não só para conhecer a ferramenta, mas também para utilizar as mídias de forma consciente e inovadora no contexto escolar. Isso, sem dúvida, contribui muito para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como para o crescimento e a inserção social do estudante, que se torna coautor desse processo.

Nessa perspectiva, o objetivo de implementar ações piloto nas formações em serviço no grupo de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, abrange a vertente de formação no HTPC de cunho formativo e transformador, o que contribui para significação e ampliação das aprendizagens dos professores.

Fantin (2012) nos chama a atenção para a importância da resignificação das aprendizagens na nossa formação e na qualidade das experiências em um tempo fadado ao excesso de informações, de imagens, de consumidores de notícias, reféns inclusive da falta de tempo. A necessidade dessa resignificação, de acordo com a autora, diz respeito a fecundidade em tudo o que se constitui enquanto significativo, o que por consequência, nos forma e nos transforma. É nesse contexto que defendemos, no cenário escolar, a formação e a transformação, pois “[...] para que a educação se configure como formação e transformação de sujeitos, as experiências no campo da ciência, da arte, da cultura e da comunicação precisam se construir como possibilidades de autoria.” (FANTIN, 2012, p.63)

As reuniões formativas em serviço dessa pesquisa, ocorreram no HTPC com os professores da modalidade do ensino fundamental I, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Durante as reuniões, usamos como recurso a gravação em áudio para que fossem realizadas as transcrições em momento posterior e, a observação participante do pesquisador, pois este incorpora-se ao grupo e estabelece uma relação de proximidade ao mesmo tempo em que participa das atividades, tornando o observador um membro do grupo. (LAKATOS; MARCONI, 2005)

Realizamos as formações no HTPC por concebermos a escola enquanto ambiente educativo integral, sendo as atividades de trabalhar e formar concernentes nesse contexto (NÓVOA, 1995), por isso a importância da realização dessa etapa da pesquisa no ambiente escolar, ou seja, na própria escola e no horário de formação em serviço dos professores. No município de Presidente Prudente, o horário de formação dos professores é garantido pela Lei Complementar nº 79/99, Estatuto do Magistério Público Municipal, no Artigo 30, inciso II:

Art. 30 – A jornada semanal da série de classes de docentes será constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico coletivo na escola e de horas de trabalho pedagógico de livre escolha pelo docente, a saber:

II – Jornada completa de trabalho, composta por:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
  - b) 8 (oito) horas de trabalho pedagógico, das quais 4 (quatro) na escola, em atividades coletivas e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente.
- (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, p. 15)

A responsabilidade do HTPC nas escolas, no município de Presidente Prudente, é do orientador pedagógico, cuja função é exercida por um professor efetivo da rede municipal, com Licenciatura Plena em Pedagogia e, no mínimo três anos de experiência como professor no magistério público. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999). Ainda de acordo com o Estatuto do Magistério Municipal, o orientador pedagógico é eleito pelos funcionários da escola, mediante apresentação da proposta de trabalho, sendo seu mandato de três anos, podendo se recandidatar apenas por mais um mandato, precisando após esse período, respeitar um intervalo de três anos para se candidatar novamente, se assim desejar.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, foi necessário conciliar as duas atividades desempenhadas nesse momento: a de orientadora pedagógica e a de pesquisadora. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e da diretora da escola para a realização da proposta formativa no HTPC, foram realizadas consultas aos professores do Ensino Fundamental sobre o interesse em participar da pesquisa. Vale ressaltar que todos os docentes se mostraram interessados na proposta de formação apresentada e, após ciência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice C, iniciou-se essa etapa da pesquisa, propriamente dita.

As reuniões de HTPC na escola onde foi realizada a pesquisa aconteciam em dias e horários distintos, a saber: as segundas-feiras no período noturno, com dois momentos distintos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a fim de atender às especificidades de cada modalidade de ensino e, às quartas-feiras no período vespertino, apenas com a modalidade de Ensino Fundamental. Além dessa organização, também aconteciam os HTPC gerais, em que os dois grupos de HTPC se reuniam, ao menos uma vez por mês, no período noturno.

Nessa etapa da pesquisa, um dos desafios foi conciliar as formações dos

professores, de acordo com as orientações da SEDUC, com os eventos, organização da escola e com a proposta formativa da pesquisa. Nesse panorama, o planejamento da formação docente foi minucioso, pontual e imprescindível para que esse momento de formação, essencial na formação docente, contemplasse o âmbito pessoal de cada professor, o âmbito enquanto agente e a escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 2001)

Em relação ao planejamento das ações piloto da proposta formativa, é importante destacar a formação da pesquisadora advinda do grupo colaborativo da pesquisa de Bacco (2016), o que impulsionou o início da seleção de textos para a discussão e reflexão do conceito de mídia-educação e dos exercícios reflexivos com o corpo docente. Após essa introdução, os temas e assuntos das formações foram tomando o curso conforme as discussões nas reuniões do HTPC, apontamentos dos professores e observações da pesquisadora.

Para uma visualização da proposta formativa realizada no período de julho a novembro do ano de 2017, foi elaborado um quadro, contemplando os dias/horários, objetivos e conteúdos desenvolvidos, como descrito abaixo:

**Quadro 4: Formações do HTPC - 2017**

<b>FORMAÇÕES DO HORÁRIO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) – 2017</b>		
<b>DATAS DO HTPC</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS/ATIVIDADES REALIZADAS</b>
<b>31/07 (segunda-feira noturno) e 02/08 (quarta-feira vespertino)</b>	- Apresentar a proposta formativa da pesquisa; - Aplicar o questionário.	- Breve apresentação da pesquisa e da proposta formativa a ser realizada em alguns HTPC do segundo semestre; - Leitura e explicação para aplicação do questionário com o corpo docente.
<b>07/08 (segunda-feira noturno) e 09/08 (quarta-feira vespertino)</b>	- Identificar os conhecimentos prévios dos professores sobre mídias; - Refletir e discutir sobre a tríade mídia-escola-leitura crítica.	- Registro coletivo sobre o que é mídia (conhecimentos prévios dos professores); - Leitura e debate do texto “Mídia, escola e leitura crítica de mundo” de Graça Caldas.
<b>28/08 (segunda-feira noturno) e 30/08 (quarta-feira vespertino)</b>	- Refletir sobre as influências que as mídias exercem em todas as esferas de nossas vidas; - Analisar e debater com o grupo de professores	- Exercício reflexivo sobre as mídias: 1. Projeção da matéria veiculada na televisão e na internet “Carro movido à água”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WGTYEcbNis0">https://www.youtube.com/watch?v=WGTYEcbNis0</a> . Acesso em: 21/08/2017 2. Charges do jornal Folha de São Paulo (02 e 03/08/17);

<b>FORMAÇÕES DO HORÁRIO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) – 2017</b>		
<b>DATAS DO HTPC</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS/ATIVIDADES REALIZADAS</b>
	algumas informações veiculadas pelas mídias.	3. Capas da revista Veja (18/02/2008; 27/05/2009; 04/09/2011); 4. Publicidade: Sky (19/09/2016), Sprite (13/02/2011), Coca-cola (14/06/2009), CouroFino (12/10/2013), Lilica Ripilica (23/04/2008), USEHUCK (04/03/2015); 5. Leitura da história “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos” de Ruth Rocha.
<b>18/09 (segunda-feira noturno) e 20/09 (quarta-feira vespertino)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as oportunidades de produção de mídias na escola, com a participação dos alunos;</li> <li>- Discutir com o grupo de professores sobre as possibilidades de trabalhos envolvendo o conceito de mídia-educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão com o grupo de professores do texto “Os direitos de mídia das crianças” – David Buckingham;</li> <li>- Projeção e discussão do vídeo “O fim do recreio” de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI">https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI</a>. Acesso em: 14 set. 2017.</li> </ul>
<b>30/10 (segunda-feira noturno) e 01/11 (quarta-feira vespertino)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o trabalho com o jornal escolar sob a perspectiva do conhecimento dessa mídia, bem como no desenvolvimento de sua leitura crítica;</li> <li>- Apresentar possíveis gêneros textuais que compõem o jornal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do texto “Para fazer o jornal na escola” de Faria e Zanchetta Junior (p.141-153) por meio de slides explicativos;</li> <li>- Análise da proposta das seções e gêneros textuais do jornal escolar – artigo “Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem” de Adair Bonini (p.162-165).</li> </ul>
<b>06/11 (segunda-feira noturno) e 08/11 (quarta-feira vespertino)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a estrutura de um jornal mural como recurso informativo, lúdico, estético, crítico e formativo;</li> <li>- Esboçar o quadro dos gêneros e temáticas do jornal mural da escola;</li> <li>- Refletir e analisar a letra da música “Televisão” do grupo Titãs (1985) e relacionar com a atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do texto Jornal Mural, de Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Junior (p. 154-158);</li> <li>- Planejamento do quadro dos gêneros textuais e temáticas do jornal mural da escola, de acordo com os relatos/impressões dos professores acerca de assuntos relevantes para as turmas e retorno dos alunos sobre a proposta de trabalho;</li> <li>- Reflexão sobre as mídias a partir da música “Televisão” – Titãs (1985).</li> </ul>
<b>Semana de 11 à 15/12</b>	Realização das entrevistas individuais com os professores acerca do trabalho desenvolvido na proposta formativa dos HTPC.	

**Fonte:** Dados da pesquisa organizados pela autora

De acordo com o quadro exposto, foram seis encontros formativos nos HTPC, compreendendo as segundas e quartas-feiras. Nessa proposta formativa, um dos objetivos consistiu em trabalhar com a mídia na sala de aula, o que ocorreu a partir das formações de outubro.



Durante as ações formativas, foi solicitado aos professores a participação espontânea no registro com fotos e, autorização para as gravações em áudio durante as formações. Essa estratégia foi adotada devido ao tempo necessário para a realização das formações nos HTPC e, para posterior transcrição de cada encontro, objetivando maior detalhamento e registro da coleta de dados dessa fase.

A seguir, a descrição da última fase da coleta de dados da pesquisa: as entrevistas.

### **5.1.3 Entrevistas**

Visando o delineamento e a articulação dos objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores participantes ao final da ação formativa, pois consideramos esse instrumento “[...] uma forma de buscar informações, face a face [...]” (MANZINI, 2003, p. 13), além de possibilitar uma interação social entre o entrevistador e o entrevistado, visto que

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador que tem como objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p. 9)

As entrevistas realizadas nessa pesquisa caracterizam-se como semi-estruturadas. Manzini (2004) define esse instrumento como centrado em assuntos sobre os quais são planejados roteiros com perguntas principais, que podem ser complementadas por outras questões pertinentes no momento da entrevista, dessa forma, esse tipo de entrevista “[...] pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (MANZINI, 2004, p. 2)

A organização de um roteiro de perguntas nas entrevistas realizadas teve como objetivo coletar as informações básicas e, também, possibilitar a organização no processo de interação entre a pesquisadora com o entrevistado (MANZINI, 2004), podendo se configurar por uma única questão ou por um conjunto de questões relacionadas entre si.

Dessa forma, o roteiro deverá garantir, por meio de perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados.

Assim, se por um lado a organização dos conceitos poderá ser analisada previamente no roteiro, por outro, o roteiro poderá garantir o não esquecimento em que a entrevista transcorre. Baseado nessa forma de conceber um roteiro para entrevista, podemos interpretar que o roteiro pode auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista. (MANZINI, 2003, p. 13)

Durante a realização das entrevistas, apenas com uma professora não foi possível esse momento face a face, por motivos de saúde. De acordo com as prescrições médicas, a professora em questão precisou afastar-se de suas atividades laborais e permanecer em repouso absoluto, próximo do período da realização das entrevistas. Devido às circunstâncias, foi realizada uma entrevista por telefone e, de acordo com Manzini (2004), esse tipo de entrevista também é uma possibilidade em que a análise pode ser utilizada. O autor destaca ainda que

Nessas formas de coleta de informações não teríamos uma interação face a face, mas outras condições estariam presentes como perguntas, respostas, interpretações. Mesmo nesse último tipo de entrevistas, as categorias de análise poderão ser utilizadas, pois estamos estudando formas de se fazer perguntas. (MANZINI, 2004, p. 9)

Na sequência, para um melhor detalhamento do roteiro, foi elaborado um quadro articulando o objetivo específico com as questões norteadoras da entrevista, elucidado a seguir:

#### **Quadro 5: Roteiro de entrevista**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Ação Verbal/Para que quero saber disso</b>
Refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações.	Como foi a participação dos alunos com o uso das mídias na sala de aula?	Identificar as impressões dos professores em relação aos alunos sobre o trabalho com as mídias.
	Na sua opinião, quais as contribuições do uso das mídias na sua prática de sala de aula?	Identificar o que foi mais importante para o professor com essa prática. Identificar possíveis relações de mudanças na prática pedagógica dos professores.

	Como foi a experiência de trabalhar com as mídias com seus alunos?	Identificar as experiências de trabalho com as mídias. Identificar as impressões dos professores sobre o uso das mídias.
	Qual a sua visão hoje, após a formação, sobre o trabalho com mídias na sala de aula?	Identificar as perspectivas dos professores sobre o uso das mídias em sala de aula.
	Como você pretende continuar o trabalho com mídias na sua prática docente?	Identificar as intenções de trabalho com as mídias na prática dos professores.

**Fonte:** Dados da pesquisa organizados pela autora

Visando primar pela coleta de dados, após a realização das entrevistas foi adotado o procedimento de transcrições das mesmas, o que possibilitou a caracterização de uma pré-análise do material, sendo este e os demais instrumentos de coleta de dados da pesquisa detalhados no capítulo seguinte.

## 6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A técnica escolhida para a análise dos dados dessa pesquisa foi a análise de conteúdo, pois esta permite ao pesquisador a compreensão dos dados coletados para “[...]além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 2016, p. 34), ou seja, permite uma leitura minuciosa das mensagens, dessa forma

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão. (BARDIN, 2016, p.35)

Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que são utilizados em discurso, fundamentada na capacidade de inferência para a sua interpretação e análise, o que exige do pesquisador a “desocultação” do não dito, pois sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), permite ao pesquisador a descoberta de saberes implícitos ou explícitos por meio de inferências, dessa forma, “[...] a intenção na análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2016, p. 44)

Essa pesquisa seguiu as fases elencadas, segundo Bardin (2016) como inerentes ao método, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados considerando a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, o objetivo da análise de dados da pesquisa era de “[...] sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2016, p. 125). Para isso, foi realizada uma leitura flutuante das questões abertas do questionário, das transcrições das formações nos HTPC e das entrevistas realizadas com os professores ao final da proposta formativa, com o intuito de oferecer maior precisão na emergência das hipóteses sobre o material analisado (BARDIN, 2016).

Na fase seguinte, foram efetuados recortes do material, a fim de possibilitar a categorização para a análise temática, ou seja, “[...] uma representação simplificada dos dados brutos.” (BARDIN, 2016, p. 149) pois,

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147)

Na sequência de análise dos dados, foi realizada uma leitura mais precisa das informações e textos categorizados, considerando que “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...]” (BARDIN, 2016, p. 165). Nessa etapa, os polos de análise de inferências foram considerados elementos constituintes da comunicação que, de acordo com a autora são: a mensagem, o emissor, o receptor e o contexto de distribuição desses elementos, no intuito de favorecer um minucioso “[...] tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem, ou sobre o seu meio, por exemplo.” (BARDIN, 2016, p. 45)

Considerando a análise da leitura dos dados para além de uma leitura unívoca de letra a letra (BARDIN, 2016) procuramos, nessa pesquisa, estabelecer inferências e compreensões acerca da proposta formativa realizada nos HTPC de uma escola pública municipal sobre a reflexão e uso das mídias, bem como para futuros direcionamentos de sua inserção no currículo da educação municipal, permitindo, dessa forma, a aproximação da realidade pesquisada com os objetivos específicos dessa pesquisa.

Na sequência, explicitamos a análise das questões abertas do questionário, as narrativas sucintas das transcrições realizadas nas formações dos HTPC e, a seguir, o encadeamento da análise dos demais dados coletados na pesquisa.

### **6.1 Análise das questões abertas do questionário**

Nessa seção tratamos da análise das questões abertas do questionário aplicado, a saber: questões oito, dez, doze, treze e catorze. Esse procedimento se justifica pelo propósito de tratar com maior especificidade a análise dos dados, a fim de explorarmos as relações das respostas dos sujeitos participantes por meio de categorizações de seu contexto. (BARDIN, 2016)

É importante frisar que em determinados excertos dos dados coletados, identificamos por *P1*, *P2*, *P3* e assim sucessivamente, visto que os questionários não possuem identificação nominal.

Na questão oito do questionário, tivemos dois desdobramentos abertos: sobre o conteúdo da formação do uso de mídias na escola e o que ficou mais evidente e/ou auxiliou o professor a compreender o uso das mídias na sala de aula. É importante destacar que registraram essa resposta três professores, visto que os demais responderam não terem participado de nenhuma formação sobre o uso das mídias na escola.

No que diz respeito ao conteúdo da formação, observamos as seguintes categorias: *recursos disponíveis no computador*, *montagem de blog* e *o uso do computador na aprendizagem*, todas com um registro de frequência, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 1: Questão 8 – Conteúdos do curso**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Recursos disponíveis no computador	1
Montagem de blog	1
O uso do computador na aprendizagem	1
Total	3

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Por meio da análise das categorias dessa questão, inferimos que o uso dos *recursos disponíveis no computador* e *montagem de blog* se relacionam com o aprendizado das técnicas e ferramentas instrumentais, e não com o uso formativo da mídia-educação em sala de aula. Na categoria *o uso do computador na aprendizagem*, inferimos acerca do uso desse recurso na aprendizagem dos alunos, porém, o dado não oferece subsídios para afirmarmos sobre qual aprendizagem esse dado se reporta: como um instrumento ou como formação.

Objetivando aprofundar os dados dos conteúdos desses cursos e formações, o próximo desdobramento da questão oito solicitava o registro do que ajudou o professor a compreender melhor o uso de mídias na educação, a partir dos cursos citados. Obtivemos as categorias: *recursos disponíveis no computador*, *montagem de blog*, *recurso com o trabalho com crianças especiais*, *meio atrativo próximo da realidade dos alunos*, todas com uma manifestação de frequência.

A seguir, a tabela com as categorias e manifestações da frequência:

**Tabela 2: Questão 8 – Conteúdo e experiência que marcou a formação**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Recursos disponíveis no computador	1
Montagem de blog	1
Recurso com o trabalho com crianças especiais	1
Meio atrativo próximo da realidade dos alunos	1
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Por meio da análise das categorias *recursos disponíveis no computador*, *montagem de blog* e *recurso com trabalho com crianças especiais*, inferimos mais uma vez o uso do computador enquanto recurso instrumental. Já na categoria *meio atrativo próximo da realidade dos alunos*, observamos o que poderíamos chamar de proximidade dos conteúdos escolares com a mídia digital e com a realidade dos alunos, porém, os dados são insuficientes para afirmarmos se são como domínio dos recursos instrumentais desse meio digital ou enquanto formação.

Na próxima questão que se relaciona com a participação dos professores em alguma formação de HTPC sobre o uso de mídias com os alunos, auferimos o registro positivo de duas frequências e, oito registros negativos. Esse dado retrata a escassez das formações em serviço no HTPC em mídia-educação, a sua inexistência no currículo escolar e na formação de professores (FANTIN, 2014).

Na sequência, a questão dez solicitava referências dessa formação em HTPC sobre o conteúdo desenvolvido ou, ainda, se existiria algo que o professor considerasse importante destacar. Colhemos a manifestação de dois professores, conforme demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 3: Questão 10 - HTPC sobre o uso de mídias com alunos**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F</b>
Software instalado nos computadores da escola	1
Auxílio no trabalho com alunos da educação especial	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

A categoria *software instalado nos computadores da escola* explicita que a formação foi desenvolvida para uso do recurso de determinado programa educacional, como mais um aparato instrumental para o professor utilizar, assim como na categoria *auxílio no trabalho com alunos da educação especial*. Percebemos nesses dados uma formação sobre o uso das mídias reduzidas aos aspectos instrumentais e não enquanto meios que produzem significados (FANTIN, 2005).

A questão de número onze refere-se à utilização de alguma mídia na prática pedagógica dos professores, obtivemos a frequência de oito registros positivos e, dois registros negativos.

Solicitamos, na questão doze, quais mídias se faziam (ou fazem) presentes na prática pedagógica dos professores e observamos oito categorias: *computadores, vídeos, retroprojeter, rádio, mídias impressas, jogos na internet, celular, músicas e microfone*, conforme indicamos na tabela abaixo:

**Tabela 4: Questão 12 – Mídias presentes na prática dos professores**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Computadores	6
Vídeos	3
Retroprojeter	2
Rádio	2
Mídias impressas	1
Jogos na internet	1
Celular	1
Músicas	1
Microfone	1
<b>Total</b>	<b>18</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.



\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Observamos a dificuldade dos professores na distinção entre mídias e recurso material, talvez pelo fato de vivenciarmos um momento de diversidade de mídias (GONNET, 2004) e, ainda, pela urgência de investimento na formação de professores que ultrapasse o uso operacional das mídias na educação (GIRARDELLO; OROFINO, 2012), o que resultou nessa gama de categorias observadas nessa questão.

Notamos que o uso de *computadores* apresentou a frequência de seis ocorrências, é importante destacar que nem sempre é possível o uso dos computadores, devido a problemas nos equipamentos e, também, no acesso à internet.

Usamos a sala de informática para acessar os jogos quando os computadores funcionam. (P1)

Às vezes quando a sala de informática funciona [...]. (P2)

Na categoria *retroprojektor*, com dois registros de frequência, optamos em permanecer essa nomenclatura devido ser esta a denominação registrada no questionário, porém, inferimos que os professores referem-se ao uso do multimídia data show para projeção de alguns conteúdos, visto que o equipamento retroprojektor está em desuso na escola em que esses dados foram coletados.

[...] retroprojektor para passar algum conteúdo em destaque [...]. (P4)

Utilizei o retroprojektor para passar o conteúdo de Ciências. (P7)

Ainda nessa questão, observamos o uso do microfone com uma manifestação de frequência, meio que não se configura enquanto mídia, mas sim como equipamento acústico. Justificamos a permanência desse termo para garantir a fidedignidade da coleta dos dados e, ainda pela explicitação de que o conceito de mídias demonstra-se confuso e seu uso em sala de aula revela-se como vertente instrumental.

[...] microfone sem fio acoplado ao trabalho com contação de história. (P4)

A próxima questão aberta do questionário é a de número treze e solicitava a opinião dos professores sobre o trabalho com mídias na sala de aula. Na análise das

respostas, destacamos seis categorias: *aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos, participação positiva dos alunos, inovação na prática pedagógica, facilitam no processo de aprendizagem dos alunos, bom, formação para o uso das mídias na sala de aula*. Organizamos esses dados na tabela em sequência:

**Tabela 5: Questão 13 – Opinião sobre o trabalho com mídias na sala de aula**

CATEGORIAS OBSERVADAS	F*
Aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos	3
Participação positiva dos alunos	2
Inovação na prática pedagógica	2
Facilitam no processo de aprendizagem dos alunos	1
Bom	1
Formação para o uso das mídias na sala de aula	1
Total	10

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Manifestaram a *aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos* três frequências, com uma resposta acerca da presença das mídias no uso e cotidiano dos alunos, o que envolve a percepção de que a cultura digital e de imagens promove outras formas de interação e aprendizagens com o outro e com a cultura (FANTIN, 2008).

A mídia pode nos auxiliar no trabalho em sala de aula, quando trabalhamos com o real, com o cotidiano dos alunos[...]. (P1)

Seria uma forma mais interativa de trabalhar alguns conteúdos com os alunos. (P3)

Penso que cada vez mais os alunos tem acesso a informações por meio das mídias, então utilizar as informações atuais de algumas mídias para serem discutidas em sala de aula torna a aula mais atual, atrativa e interessante. (P5)

Além dessa percepção da cultura das mídias, observamos a categoria *participação positiva dos alunos*, com duas manifestações de frequência. Nesse aspecto, os professores expressaram que o envolvimento dos alunos na participação e

desenvolvimento das aulas em que ocorre o uso de alguma mídia, ou de algum recurso que se distingue do giz e lousa, reflete de forma positiva.

Os alunos demonstram-se mais motivados e interessados nas aulas. (P3)

Percebo que os alunos se interessam mais a participar da atividade. (P7)

A próxima categoria observada designamos *inovação na prática pedagógica*, com dois registros de frequência. Por meio da análise das respostas, inferimos que essa inovação estaria relacionada com a ampliação de usos de recursos, porém, não podemos descartar o viés de mudança na dinâmica e flexibilidade da prática docente, presente nas respostas.

Acho importante mostrar aos alunos que pode se aprender por meio de outros recursos, por proporcionar maior repertório para eles e facilitar em situações a prática pedagógica. (P3)

É ótimo para inovar a prática pedagógica dos conteúdos. (P6)

Encerrando a análise dessa questão, manifestaram com um registro de frequência cada, as categorias *facilitam no processo de aprendizagem dos alunos, bom e formação para o uso das mídias na sala de aula*. Esta última categoria explicita a necessidade formativa que um professor apresentou para a utilização das mídias em sala de aula, apesar de percebermos o seu uso de forma restrita, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Sou uma professora que precisa aprender a utilizar as mídias em sala de aula para incentivar alguns conteúdos. (Resposta 9)

É importante salientar que defendemos nessa pesquisa que o uso das mídias em sala de aula perpassa o incentivo de alguns conteúdos, e isso envolve a discussão urgente do papel que as mídias desempenham na nossa sociedade no espaço de formação dos professores, pela ótica da mídia-educação (FANTIN, 2012).

Finalizamos o questionário com a questão a respeito das expectativas dos professores em relação às formações em HTPC sobre o uso das mídias. Registramos seis categorias: *enriquecimento da prática docente, manejo instrumental, aperfeiçoar o*

*uso das mídias como ferramenta pedagógica, conhecer sobre as mídias e utilizar no trabalho, articulação dos conteúdos de sala de aula e uso das mídias nos HTPC.*

Para melhor visualização dos dados, organizamos a Tabela 6:

**Tabela 6: Questão 14 – Expectativas das formações em HTPC sobre o uso das mídias**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F</b>
Enriquecimento da prática docente	5
Manejo instrumental	1
Aperfeiçoar o uso das mídias como ferramenta pedagógica	1
Conhecer sobre as mídias e utilizar no trabalho	1
Articulação com os conteúdos de sala de aula	1
Uso das mídias nos HTPC	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

É perceptível a consciência e preocupação dos professores não só em enriquecer a prática docente, mas na aproximação da relação entre professores e alunos e na ótica da presença das mídias nas nossas vidas. Nesse sentido, nuances com relação à formação sobre as mídias que extrapolem o viés de aparato de recursos se fazem presentes nas respostas dos professores, o que envolve uma formação que vá além de instrumentalização de recursos, visto que

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2006, p. 20)

Finalizamos a análise das questões abertas do questionário salientando as demais categorias [*aperfeiçoar o uso das mídias como ferramenta pedagógica, manejo instrumental, conhecer sobre as mídias e utilizar no trabalho, uso das mídias nos HTPC e articulação com os conteúdos de sala de aula*] todas com uma manifestação de frequência, reforçando as lacunas formativas dos professores em relação à mídia-educação na escola e na sua articulação com as outras áreas do saber (FANTIN, 2012).

## 6.2 Análise dos encontros da proposta formativa

A proposta formativa dessa pesquisa foi realizada em reuniões de HTPC no período de final de julho de 2017 a novembro desse mesmo ano, sendo as primeiras semanas do mês de dezembro destinadas à realização das entrevistas finais com os professores participantes. Em relação a esse período, é importante destacar que as reuniões de formação ocorreram às segundas-feiras (no período noturno) e às quartas-feiras (no período vespertino) devido à organização dos encontros de HTPC da escola onde foi realizada essa pesquisa.

É importante salientar que no início da proposta formativa os conteúdos selecionados para discussão no grupo de professores foram indicados pela pesquisadora, com bagagem na participação do grupo colaborativo da pesquisa de Bacco (2016) e, que ao longo das formações, o delineamento dos conteúdos foram tomando o curso de acordo com as discussões do grupo, sobre suas escolhas em aprofundar os estudos em relação ao uso de determinada mídia em sala de aula, além das impressões, anotações e observações da pesquisadora durante todo o percurso da proposta formativa.

Em relação à análise dos procedimentos da proposta formativa, foram extraídas categorias para a análise de conteúdo das mesmas, a partir das falas e participações dos professores nas reuniões de HTPC, tendo como suporte as transcrições das mesmas, além das observações da pesquisadora. Durante o discorrer do texto, as categorias serão destacadas em *itálico* para melhor observância da análise dos dados.

Durante as reuniões, participaram da proposta formativa dez professores do Ensino Fundamental, sendo estes identificados pela inicial de seu nome, a saber: Prof.<sup>a</sup> **A.A**, Prof.<sup>a</sup> **A.E**, Prof.<sup>a</sup> **B**, Prof.<sup>a</sup> **C**, Prof.<sup>a</sup> **E**, Prof.<sup>a</sup> **F**, Prof. **J**, Prof.<sup>a</sup> **L**, Prof.<sup>a</sup> **M.L**, Prof.<sup>a</sup> **S**. Optamos em destacar as iniciais em **negrito**, para melhor distinção e visualização na escrita dessa dissertação.

Na próxima seção, apresentamos um registro sintetizado dos encontros das formações, a partir da transcrição das mesmas, das observações da pesquisadora e da organização dos quadros das ocorrências observadas em cada dia da formação.

### 6.2.1 Registro dos encontros das formações

As formações foram realizadas durante os HTPC do segundo semestre do ano de 2017, nos períodos noturno (segundas-feiras) e vespertino (quartas-feiras). Nesse período obtemos seis encontros de formação para cada grupo de HTPC.

A seguir, apresentamos uma síntese dos registros de cada formação.

### ***6.2.2 Primeiro encontro: HTPC noturna – 31/07/2017 e HTPC vespertina – 02/08/2017***

O primeiro encontro da formação realizada no HTPC noturno e vespertino teve como objetivo a apresentação da pesquisa e da proposta formativa a ser realizada nos HTPC do segundo semestre do ano de 2017, a aplicação do questionário aos docentes antes do início das formações, com o intuito de coletar dados mais precisos e fidedignos acerca: da formação anterior dos docentes em relação ao uso das mídias, da identificação de uso de mídias nas práticas pedagógicas dos professores e para auxiliar no direcionamento do planejamento das ações formativas sobre o uso das mídias na sala de aula.

### ***6.2.3 Segundo encontro: HTPC noturno – 07/08/2017***

O segundo encontro da ação formativa realizada no HTPC noturno teve como objetivos: identificar os conhecimentos prévios dos professores sobre mídias e refletir e discutir sobre a tríade mídia- escola- leitura crítica.

Elaboramos um quadro com as ocorrências observadas nessa formação, a fim de explicitar as temáticas desenvolvidas pelos professores durante as discussões, e ainda, de articular tais dados com os objetivos propostos. É importante registrar ainda que, nesse dia da formação, estiveram presentes dois professores (Prof.<sup>a</sup> C e Prof.<sup>a</sup> M.L). Na Tabela 7, as categorias obtidas:

Tabela 7: Categorias- Segunda Formação HTPC noturno

CATEGORIAS OBSERVADAS	F*
Tipos de mídias	2
Conteúdos de mídias	2
Leitura crítica de mundo	2
Influências das mídias nas nossas vidas	2
Filtro das informações veiculadas pelas mídias	2
Informações editadas pelas mídias	2
Organização familiar mais distante	2
Professor formador	1
Total	15

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

A pesquisadora iniciou a reunião disponibilizando uma máquina fotográfica para os professores registrarem os momentos da formação quando sentissem vontade. Nesse momento os professores demonstraram-se bem tímidos em fazer uso desse recurso. Em seguida, foi introduzido o questionamento: O que vocês entendem por mídias? Nesse momento, enquanto os professores expressavam suas opiniões sobre a questão, a pesquisadora registrava na lousa, em forma de tópicos. Ao analisar esses dados, foi possível perceber a dificuldade dos professores em conceituar o que entendiam por mídias, elencando respostas que se reportavam sobre os *tipos de mídias* com os quais tinham contato, como por exemplo “televisão, rádio, vídeo, jornal”.

O próprio celular, o celular hoje em dia, que tem os “zap zap”, redes sociais. (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Há! Tem o computador, *i phone*, tablete, tudo isso daí já inclui né? (Prof.<sup>a</sup> C)

Concomitante com os tipos de mídias, observamos que os professores se reportaram aos *conteúdos de mídias* presentes, destacados em:

[...] entrevistas, acontecimentos. Acontecimentos é tudo que está na mídia, não é? (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Tudo isso daí, através deles você já tem acesso a tudo o que está acontecendo né... os portadores. (Prof.<sup>a</sup> C).

Em relação a definição do conceito de mídia, Gonnet (2004) realça a dificuldade em conceitualizar mídia na nossa sociedade, porém, a sua relação com a comunicação é clara e intrínseca. Belloni (2010) aborda as mídias eletrônicas como ferramentas e recursos característicos de socialização das novas gerações na vida cotidiana, ou seja, ambos os autores corroboram com o amplo viés sobre o conceito de mídias e das mudanças das relações sociais por elas influenciadas.

Após esse momento, a pesquisadora realizou uma breve explanação sobre o texto “Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo”, de Caldas (2006). No decorrer da leitura e da discussão do texto, os professores foram relacionando as *influências das mídias nas nossas vidas* em ações e costumes diários e rotineiros, como no relato abaixo:

É o que acaba acontecendo né? Que tênis eu preciso usar, que corte de cabelo, que determinada roupa, para que eu seja aceito, porque tem muito disso... e também, às vezes, o problema não é só a criança com toda essa informação, tem os pais também que muitas vezes não sabem filtrar, ou eles simplesmente podam o que a criança possa ver. (Prof.<sup>a</sup> C)

Presenciamos nessa reflexão a percepção sobre as mudanças nas relações sociais a partir das influências midiáticas que perpassam todas as esferas, inclusive nas famílias. Nesse contexto midiático no qual a velocidade e as multitelas se manifestam, o grupo abordou a questão da *organização familiar mais distante*, como apontado pela Prof.<sup>a</sup> C em:

O que a gente vê é que os pais não tem tempo, eles delegam essa responsabilidade pra escola também. [...] os pais não percebem porque também estão no celular. (Prof.<sup>a</sup> C)

As mudanças pelas quais passamos, também na esfera familiar, revelam sua nova configuração mediada pelas mídias, que “[...] induzem novos estilos de vida, de processamento de informações, de intercâmbio, de expressão e de ação.” (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 25)

Ainda na discussão dessa perspectiva sobre as influências das mídias, nesse momento formativo também foi discutida a importância dos *filtros das informações veiculadas pelas mídias*, sobre a relevância do discernimento em relação ao “[...] mundo editado pela mídia, a ler além das aparências [...]” (CALDAS, 2006, p. 122),



características fortemente marcadas na nossa sociedade. Atrelado ao viés de “leitura de mundo que vá além da leitura das palavras” (CALDAS, 2006, p. 127), a discussão sobre a *leitura crítica de mundo* repercutiu inquietações na discussão do grupo acerca das *informações editadas pelas mídias* para desvendar as maquiagens que mascaram “[...] ocultamento, fragmentação e inversão, que possibilitam a manipulação deliberada da informação.” (CALDAS, 2006, p. 123), exposto na compreensão da professora ao opinar que

Eu até ia comentar mesmo que a maioria das coisas que saem sobre a política, o que sai na revista Veja não sai na Globo, é muito diferente, às vezes até sai, mas superficial em um ou em outro. (Prof.<sup>a</sup> C)

[...] se você não ler, você não vai entender o mundo que está aí e é aí que entra a mídia também né. (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Nesse contexto, ficou evidente também a importância da escola cumprir a sua função social na contribuição da construção cidadã de seus alunos, da responsabilidade que os professores têm enquanto constituintes dessa estruturação de sujeitos, pois nas palavras de uma das professoras, “Nós somos formadores.” (Prof.<sup>a</sup> M.L). Nesse sentido entendemos que o ser *professor formador* vai além do lecionar o bê-á-bá das letras impressas, envolve também o lecionar o bê-á-bá da mídia-educação.

#### **6.2.4 Segundo encontro: HTPC vespertino – 09/08/2017**

O segundo encontro da ação formativa, realizada no HTPC vespertino, teve os mesmos objetivos citados no segundo encontro da formação noturna, porém, o percurso dessa formação apresentou nuances de discussões que se diferenciam entre os dois grupos, contudo abordaram os conhecimentos prévios dos professores sobre mídias e na discussão sobre essa relação entre as mídias, a escola e a leitura crítica de mundo. Nessa reunião com os professores, a discussão teve como cerne o texto “Mídia, escola e leitura crítica do mundo”, de Caldas (2006).

Nessa formação, a pesquisadora também disponibilizou uma máquina fotográfica para os professores registrarem os momentos da formação quando sentissem vontade.

Na sequência, segue o quadro das ocorrências registradas nesse dia da formação. É importante destacar ainda que quatro professores estiveram presentes nesse dia (Prof.<sup>a</sup> A.E; Prof.<sup>a</sup> E; Prof.<sup>a</sup> F; Prof.<sup>a</sup> L).

**Tabela 8: Categorias- Segunda Formação HTPC vespertino**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Tipos de mídias	3
Formação de pensamento crítico	3
Percepção dos alunos sobre as informações midiáticas	3
Informações editadas pelas mídias	2
Expectativa de trabalho com as mídias	2
Professor formador	2
Formação instrumental de mídias	1
Trabalho pedagógico engessado pelo sistema	1
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos com o questionamento sobre o que os professores entendiam por mídias. Nesse momento também presenciemos a dificuldade do grupo em conceituar mídias, apresentando respostas sobre os diferentes *tipos de mídias* que mantinham contato, como em televisão, tecnologia, meios de comunicação, computador, internet, *outdoors*.

Eu tinha dito computador, internet... (Prof.<sup>a</sup> F)

Mídias? Revistas, jornais, rádio, publicidade. (Prof.<sup>a</sup> L)

Televisão, tecnologia, *outdoors* né, essas coisas. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

Essa fusão entre conceituar mídias com os diferentes tipos de mídias e o uso que fazemos delas na vida cotidiana se explica pela “[...] ininterrupta e poderosa penetração social das novas tecnologias da informação e comunicação [...]” (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 22) em vários aspectos nessa sociedade midiática do século XXI. Tais características dispostas pela conectividade e mobilidade saturam de informações não somente as novas gerações, mas os adultos, jovens, crianças e também os idosos. Nesse âmbito, as *informações editadas pelas mídias* discutidas nesse dia de formação

foram explicitadas pelos professores com um olhar diferenciado, com inquietações pontuais acerca de tendências políticas e ideológicas veiculadas por esses meios, evidenciados em alguns relatos como:

Elas na verdade são partidárias... as emissoras. (Prof.<sup>a</sup> L)

Pode perceber, quando uma emissora tem um objetivo ela só fica falando daquela notícia. Então por isso que eu falo que nada é neutro. (Prof.<sup>a</sup> E)

Tais impressões sobre essa gama de informações também se apresentaram como algo de difícil compreensão por parte desse grupo de professores, explicitado no debate sobre a importância da *formação do pensamento crítico* enquanto cidadãos e enquanto professores, a responsabilidade destes para uma educação que ultrapassa as listas de conteúdos curriculares, no trabalho imprescindível que envolve o desenvolvimento da consciência e criticidade das ações mais complexas às mais simples, como por exemplo, da consciência política das leis que regem o nosso país à compra de determinados produtos dispostos nas vitrines do espetáculo, nesse contexto, mais uma vez se fez presente na discussão do grupo a relevância do *professor formador* na sala de aula:

“[...] entramos na história do *spinner*<sup>6</sup>, que virou um modismo né? A criança vê o outro que tem e quer também. Aí eu perguntei: “Mas qual a finalidade? Como você se diverte com aquilo lá?”. Aí um disse assim: “Ah professora, diz que desestressa!”. Aí eu perguntei: “Quem disse que desestressa? Quando vocês pegam aquilo lá vocês se desestressam?” Quando aquilo fica rodando e você olhando, você fica desestressado?”, aí eles responderam: “Ah, não...”. Então eu disse “Quem foi que disse pra vocês que aquilo lá desestressa?”. Aí eles ficaram tudo pensando... eu disse pra eles: “falaram, apareceu na televisão, todo mundo divulgando que era para desestressar, vocês acreditaram e fizeram a mãe comprar. Tá. Funcionou?”. Aí eles disseram “Não”. (Prof.<sup>a</sup> L)

Esse cenário de discussão sobre a *percepção dos alunos sobre as informações midiáticas* causou disparidades nos aspectos que envolvem o consumismo de determinado brinquedo, como explicitado acima, e em relação a opiniões e pontos de vistas interessantes dos alunos acerca do contexto político atual sobre a corrupção em que o país se encontra, como nas declarações:

<sup>6</sup> Spinner: brinquedo que quando impulsionado começa a girar na ponta dos dedos. Disponível: [www.tuasaude.com](http://www.tuasaude.com). Acesso em: 13 jul. 2018.

Eu acho que eles estão mais “ligados” nas coisas. (Prof.<sup>a</sup> L)

É, as coisas estão tão escancaradas que está todo mundo muito revoltado [...] É, eles falam “Professora, o tanto que roubou e a gente aqui sem computador, professora...” (Prof.<sup>a</sup> E)

Eles estão vendo em casa e estão formando também opinião sobre tudo isso do que falam em casa também. (Prof.<sup>a</sup> A.E.)

Esse emaranhado de informações e seduções que as mídias proporcionam revelam que as “[...] crianças não são meras vítimas passíveis da manipulação comercial [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 239), ou seja, por trás das multitelas não existe alguém que apenas recebe, existe um sujeito; porém ainda de acordo com Buckingham (2007), não podemos desconsiderar que a infância contemporânea, e os adultos também, estão completamente envolvidos nessa cultura de consumo.

Diante dessa característica da sociedade midiática, a função social do professor enquanto formador envolve também considerar que por mais “ligadas” que as crianças possam estar “[...] existem muitas coisas que elas desconhecem (assim como muitos adultos) sobre as atividades mercantis e suas operações em muitas outras esferas da vida social, além das mídias.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 239)

Ao avançarmos a leitura e discussão do texto de Caldas (2006), nos deparamos com a temática do uso do jornal na escola, onde foi questionado ao grupo de professores se já haviam tido a oportunidade de trabalhar com o jornal na sala de aula, instigando-os a compartilharem suas experiências anteriores com o uso da mídia. Nessa circunstância, presenciamos um relato frustrado em relação às formações anteriores em que uma das três professoras do grupo receberam, pois apresentou-se como *formação instrumental de mídias*, que pouco ou nada contribuíram para a prática docente:

Eu achava que ia ser algo mais dinâmico, que iria trabalhar melhor sobre as partes de um jornal, como fazer um jornal na sala... achei que seria mais dinâmico... teve uma parte que era para recortar as notícias e depois selecionar algumas palavras pra contar as letras, se fosse para alfabetização... sabe, assim... Aí depois desse dia eu decidi não ir mais nesse tipo de formação, pode por falta para mim, porque não me acrescenta em nada! (Prof.<sup>a</sup> E)

Pelo relato acima presenciamos mais uma vez um exemplo das lacunas na formação docente no que diz respeito ao trabalho com as mídias, é perceptível, por meio

do depoimento da professora, o seu viés instrumental e o esvaziamento de articulação com uma formação contextualizada significativa atenta “[...] às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26) que afete a prática docente, pois “[...] a educação para as mídias não se reduz aos meios a seus aspectos instrumentais [...]” (FANTIN, 2005, p. 3).

Ainda nesse âmbito, as evidências sobre as *expectativas de trabalho com as mídias* de cunho formativo se mostraram importante, como abordam as professoras em:

[...] E eu queria fazer um jornal sabe, mas não aquele jornal que fica tudo certinho, mas aquele jornal que a próprias crianças construísem sabe, mais interativo. (Prof.<sup>a</sup> E)

Eu esperava isso também... em como produzir um jornal com as crianças. (Prof.<sup>a</sup> F)

Atrelada a essa expectativa de prática de trabalho com as mídias, os professores explanaram sobre suas angústias e dificuldades em desenvolvê-lo na sala de aula devido, também, ao *trabalho pedagógico engessado pelo sistema* escolar, pela infundável lista de conteúdos e pelas avaliações externas que almejam índices de desenvolvimento da educação.

Sabe Érika, eu me vejo como uma professora sufocada de tanto conteúdos, de prazos... sabe... eu tô com tanto medo de ser aquela professora que eu criticava antes, aquela professora chata... e eu fico tão presa. Agora tem essas AAP<sup>7</sup> aí, aquela carta de leitor [...] (Prof.<sup>a</sup> E)

Encontramos, nesse momento da formação, o fardo pesado do descompasso da educação que acreditamos com a educação que presenciamos. Essas divergências que distanciam a escola da sociedade, sinalizadas por Tedesco (1995) há pouco mais de duas décadas ainda se fazem presentes e atuais na sociedade digital do século XXI, onde “as instituições escolares – é bom lembrar – não criam o conteúdo do processo de socialização, ao contrário, é o conteúdo de socialização que define o desenho das instituições escolares.” (TEDESCO, 1995, p. 22)

---

<sup>7</sup>Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) – sistema de avaliação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, aplicação das provas duas vezes ao longo do ano letivo. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br). Acesso em 13 jul. 2018.

### 6.2.5 Terceiro encontro: HTPC noturna – 28/08/2017

O terceiro encontro da ação formativa realizada no HTPC noturno transcorreu a partir dos objetivos de refletir sobre as influências que as mídias exercem em todas as esferas de nossas vidas, analisar e debater sobre algumas informações veiculadas pelas mídias. Estiveram presentes nesse dia da formação quatro professores (Prof.<sup>a</sup> A.A; Prof.<sup>a</sup> C; Prof.<sup>a</sup> M.L; Prof.<sup>a</sup> S).

Abaixo, o quadro com as ocorrências inscritas:

**Tabela 9: Categorias- Terceira Formação HTPC noturno**

CATEGORIAS OBSERVADAS	F*
Euforia causada pelas mídias	4
Padronização de hábitos veiculados pelas mídias	4
Tendenciosidades de campanhas publicitárias	4
Conteúdos editados pelas mídias	3
Percepção de ferramentas manipulativas	3
Leitura crítica	2
Organização familiar mais distante	2
Total	22

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos a formação dos professores com a projeção de uma matéria intitulada “Carro movido à água”, o que, de início, provocou grande interesse e *euforia causada pela mídia*. Os professores demonstraram-se bem interessados pela matéria veiculada e, na discussão do grupo, alguns elementos sobre os *conteúdos editados pelas mídias* favoreceram o desvelar do uso das ferramentas ou artifícios manipulados nesse meio, aguçando o olhar dos professores no que diz respeito ao uso desses elementos:

Parecia bem real ali na matéria [...] É, o quanto é fácil você manipular uma pessoa ali por uma filmagem que você faz né? (Prof.<sup>a</sup> C)

Apareceu um monte de estudantes né? (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Ainda nesse contexto de um olhar mais profundo sobre os conteúdos editados pelas mídias, os professores foram instigados a duvidarem da informação veiculada pela matéria do carro movido a água, com o questionamento sobre como se comportariam diante de situações semelhantes à essa. Em debate com o grupo, chegamos a conclusão de que é importante aprofundar a veracidade das matérias ou notícias por meio de pesquisa em outras fontes, em outras mídias.

A próxima etapa da discussão e reflexão da formação consistiu na projeção de algumas charges. A *percepção de ferramentas manipulativas* que as mídias fazem uso foram, aos poucos, mostrando-se mais explícitas na leitura de algumas mensagens veiculadas dando curso às discussões em diferentes vertentes, como para desviar a atenção das pessoas para o entretenimento, favorecendo a ocultação de acontecimentos políticos e sociais, como no contexto da Figura 1, explicitado pelas falas das professoras em:

É, e tinha jogo passando nessa hora... (Prof.<sup>a</sup> C)

É, tinha jogo justamente para tirar o foco né... (Prof.<sup>a</sup> A.A)

**Figura 1:** Charge Jornal Folha, 03/08/17



Disponível em: [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br). Acesso em 20 ago. 2017

Nessa discussão, também foi abordado o viés manipulador para moldar, influenciar e conduzir comportamentos socialmente aceitáveis na cultura do consumo, favorecendo, dessa forma, a *padronização de hábitos veiculados pelas mídias*, elucidados por meio da *leitura crítica* das capas de algumas revistas e na análise da capa da figura 2, seguidos dos relatos das professoras em:

Ela está com a expressão um pouco triste né? Preocupada... (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Justamente por causa disso né? Tem um padrão de beleza. Você tem que ser magra. (Prof.<sup>a</sup> C)

Ah! A magra está mais feliz! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Concordo, olha o rosto dela (Prof.<sup>a</sup> S)

**Figura 2:** Capa revista Veja



Fonte: Veja, edição 2233 – 04/09/2011

Em relação à cultura de consumo da nossa sociedade (BUCKINGHAM, 2007), é importante ressaltar suas vertentes às esferas comerciais e não comerciais:

A cultura de consumo não é simplesmente uma forma de manipular as necessidades autênticas das pessoas, ou então de criar necessidades falsas, mas também não é necessariamente uma forma de “subversão” ou de criatividade autônoma em que as necessidades se expressem sem problemas. As necessidades sociais e culturais manifestadas no uso que fazemos dos objetos materiais não existem em uma esfera supostamente pura ou não-comercial. Ao contrário, a cultura de consumo é hoje a arena em que essas mesmas necessidades são definidas, articuladas e vividas. (BUCKINGHAM, 2007, p. 237)

No decorrer das discussões envolvendo a cultura de consumo e a análise das capas das revistas, alguns olhares acerca dessas influências foram questionados, causando inquietações, como na exposição da fala de uma das professoras ao se referir à



figura da modelo que estaria “fora do padrão” de acordo com o objetivo da capa da revista analisada.

É, mas ela também está bonita ali... (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Outro momento que causou reflexão e *leitura crítica* sobre os conteúdos disparados pelas mídias foi em relação às *tendenciosidades de campanhas publicitárias*, o que de início aparentavam como propagandas ou campanhas inofensivas, aos poucos, com ponderações e percepções das imagens, cores e gestos foram desvelando o olhar dos professores, causando também espanto, inconformismo com uma mistura de sentimentos de protesto, discordância e repulsa, como na análise da campanha das Figuras 3, 4 e 5, seguidas pelos relatos descritos a seguir:

É, olha o cabelo dela... erotizando... (Prof.<sup>a</sup> A.A)

É, erotizando tudo... olha o biquinho dela... (Prof.<sup>a</sup> C)

É... o que tem a ver com o dia das crianças? (Prof.<sup>a</sup> S)

**Figura 3:** Campanha Courofino - 12/10/13



Disponível em: [economia.ig.com.br](http://economia.ig.com.br). Acesso em 20 ago. 2017

**Figura 4:** Campanha Courofino - 12/10/13



Disponível em: [economia.ig.com.br](http://economia.ig.com.br). Acesso em 20 ago. 2017

Em vários momentos da análise crítica das campanhas publicitárias o grupo de professores permaneceu em silêncio, demonstrando pelas suas expressões o entendimento e desvelamento das entrelinhas de tais campanhas, causando também manifestações de conturbação:

Eu acho que tá tudo apelativo... e o use e lambuze? (Prof.<sup>a</sup> C)

Como se estivesse oferecendo a menina. (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Como permitem isso? [...] eu acho que eles preferem pagar uma multa, mas ir para o *outdoor*. (Prof.<sup>a</sup> A.A)

**Figura 5:** Campanha publicitária Lilica



Disponível em: [criancaeconsumo.org.br](http://criancaeconsumo.org.br). Acesso em 20 ago. 2017

Nesse cenário de análise e leitura crítica, mais uma vez a função social da Educação ajustada ao seu tempo e seu contexto se fez presente, realçando o bombardeio

de informações a que todos nós estamos imersos e, em especial os alunos, sendo estes, uma das principais preocupações dos professores, como descrito no relato abaixo:

Sofrem e sem ter esse filtro né. E a gente também nem sempre consegue ter, imagina eles. Porque hoje nós estamos aqui sentadas, analisando, talvez se só estivéssemos olhando sozinhas, não teríamos visto tudo isso né... Agora imagina a criança sozinha, sentada, assistindo televisão e vendo tudo isso... ela só quer... só quer né? (Prof.<sup>a</sup> C)

Nesse sentido, defendemos que por meio da educação para as mídias é possível “[...] desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias – ou de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 293) articulando de forma consciente no ambiente escolar os três fios condutores no desenvolvimento do trabalho com a educação para as mídias “[...] cultura (ampliação e diversidade de repertórios culturais), crítica (análise, reflexão e avaliação) e criação (expressão, comunicação e construção de conhecimentos).” (FANTIN, 2014, p. 52)

Encerramos a formação nesse dia com a leitura do livro “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos”, da autora de literatura infantil Ruth Rocha, no intuito de proporcionar aos professores outras formas de refletir sobre as influências que as mídias exercem nas nossas vidas, como possibilidade ainda de estimular questionamentos possíveis dos professores realizarem com os alunos em sala de aula a partir, também, da discussão dessa leitura.

**Figura 6:** Capa do livro – Ruth Rocha



Fonte: Foto da capa do livro realizada pela pesquisadora

Os professores relataram não conhecerem a história do livro e, ao final da leitura, consideraram válida essa reflexão com os alunos, no sentido de auxiliá-los nos questionamentos e *leitura crítica* das informações veiculadas pelas mídias, como podemos observar pela expressão de uma das professoras, após a leitura do livro, em:

Sabe o que eu acho legal também trabalhar com essa leitura, porque nos ajuda sobre o que questionar com eles. (Prof.<sup>a</sup> C)

De certa forma, a expressão da professora se relaciona com a oportunidade de propiciar a problematização dos “[...] novos modos de ver, saber e habitar na cultura digital, pensar os usos educativos das mídias e tecnologias na escola e fora dela, e nos espaços presenciais ou *on line* lado a lado com as telas da televisão [...]”. (FANTIN, 2014, p. 51)

#### **6.2.6 Terceiro encontro: HTPC vespertino – 30/08/2017**

O terceiro encontro da proposta formativa realizada no HTPC vespertino teve como eixos norteadores de discussão a reflexão sobre as influências de algumas informações veiculadas pelas mídias.

É importante ressaltar que a intenção de proporcionar o exercício reflexivo nesse momento de formação não é de julgar ou afirmar sobre o poder (ou não) de persuasão das campanhas publicitárias, propagandas, matérias ou outros conteúdos editados pelas mídias, mas sim de oportunizar e favorecer a relevância da mídia-educação na formação em serviço dos professores participantes dessa pesquisa

[...] numa perspectiva que diz respeito a um conhecimento social e pedagogicamente crítico, instrumental e produtivo sobre a relação forma-conteúdo e suas múltiplas linguagens nas diversas áreas de conhecimento e também sobre as formas de uso e apropriação das tecnologias da informação e comunicação no contexto educativo. (FANTIN, 2008, p. 158)

Na formação desse dia, estiveram presentes os cinco professores (Prof.<sup>a</sup> **A.E**; Prof.<sup>a</sup> **B**; Prof.<sup>a</sup> **E**; Prof.<sup>a</sup> **F**; Prof.<sup>a</sup> **L**). Elaboramos também uma tabela com o registro das categorias observadas durante a formação, conforme os professores foram explanando suas opiniões e participações no HTPC.

**Tabela 10: Categorias - Terceira Formação HTPC vespertino**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Leitura crítica das informações veiculadas	5
Conteúdos editados pela mídia	4
Credibilidade das informações	4
Padronização de hábitos veiculados pelas mídias	4
Euforia causada pelas mídias	3
Total	20

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Imersos nesse cenário de hipertextos e hiper-realidade na arena de significados das mídias (FANTIN, 2008) iniciamos a ação de formação com a projeção da matéria veiculada na televisão e na internet “Carro movido à água”. Os professores demonstraram, no início, certa *euforia causada pelas mídias*, ora no sentido de considerarem como fato verídico, ora no sentido de considerarem como notícia falsa, devido à(s) fonte(s) em que esse conteúdo foi veiculado, demonstrando por parte de alguns professores, a *credibilidade das informações* veiculadas relacionadas com as fontes de mídias que alguns consideravam confiáveis:

Se tivesse passando na Globo... no Jornal Nacional... (Prof.<sup>a</sup> E)

O Willian Bonner tá falando... (Prof.<sup>a</sup> L)

É a credibilidade... (Prof.<sup>a</sup> B)

Ainda nesse momento, foi debatido com os professores a importância da verificação das informações transmitidas pelas mídias, pois independente do tipo de mídia, nenhuma é neutra e a *credibilidade das informações* a que temos acesso precisam ser confrontadas com outras fontes, para então, analisarmos com maior propriedade o contexto, fato ou notícia veiculada, ou seja, “[...] conhecer e saber usar suas linguagens e códigos na perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem [...]”. (FANTIN, 2012, p.71)

Avançamos para análise e discussão de algumas charges, nesse momento os professores demonstraram *leitura crítica das informações veiculadas*, relacionando com o contexto social e político brasileiro, principalmente no que diz respeito à temática corrupção. Houve o relato ainda de que tais discussões e exercícios reflexivos estão inseridos no ambiente de sala de aula, causando reflexões acerca desse cenário a partir da leitura e análise da publicação de outras charges, que os alunos e professores têm acesso por meio do jornal regional distribuído na escola, desse mesmo contexto político e social, demonstrado no relato da Professora **E**:

O Guilherme falou assim: “É a população né Prô, sem saída porque o imposto que é pra fazer as coisas... tá tudo abandonado...” [...] Eu acho tão bacana porque eu não via isso nos meus alunos antes, essa coisa está tão escancarada que eu vejo que eles falam olha a Lava Jato, olha a Friboi... eles sabem de tudo. (Prof.<sup>a</sup> **E**)

Prosseguimos com a formação e, ao iniciarmos o momento da análise das capas de algumas revistas, presenciamos novamente a *euforia causada pelas mídias*, devido à projeção de algumas capas, em específico aquelas relacionadas com a temática emagrecimento, devido à sedução dos *conteúdos editados pelas mídias*, despertando a curiosidade nos professores em saber e conhecer sobre a fórmula milagrosa para se ajustar na *padronização de hábitos veiculados pelas mídias*, a partir da projeção da Figura 2 e na sequência de perguntas:

O que é isso? É de verdade isso? Que remédio é esse? É verdade? (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Ai meu Deus... isso me interessa (Prof.<sup>a</sup> **E**)

Olha lá, olha lá. De quando é essa revista?” (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Você vai querer comprar? (Prof.<sup>a</sup> **F**)

Após essa primeira impressão, ao aprofundar com o grupo de professores a leitura crítica das capas das revistas foi possível perceber o sofrimento e massacre psicológico vivenciado por algumas pessoas, causado pelas padronizações de beleza impostas e à mostra nas diferentes capas, vitrines e telas, como podemos perceber nos relatos:

Eu acho que o gordinho sofre muito porque ele come... Você tá num lugar: “olha, não come isso porque engorda... isso engorda...” sabe, as pessoas entram muito na sua vida entendeu? As pessoas falam isso pra te acusar: “você está comendo isso? Engorda!”. E é fácil? Você fica comendo porque quer engordar? (Prof.<sup>a</sup> **A.E**)

A mesma coisa do magro, porque eu já fui em acompanhamento com nutricionista duas vezes e desisti de fazer aquelas dietas benditas porque não adianta, da mesma forma que ela (se referindo à uma colega professora do grupo) tem o metabolismo lento, o meu é acelerado! O médico falou: “Filha, você perde peso dormindo”. Então, todo mundo tem uma dificuldade, eu antigamente ficava mais chateada, agora não, eu nem ligo. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Esse momento de reflexão proporcionou inquietações e questionamentos nos professores na percepção de que “as mensagens midiáticas não são neutras” (GONNET, 2004) e que perpassam as relações sociais, culturais e familiares na aparência de uma condição ou situação, também realçada no contexto da análise da Figura 7, seguidas dos relatos:

Agora é assim, a gente quer dar aquilo que a gente não teve... a gente trabalha duro pra dar o melhor pro filho, mas não sei... (Prof.<sup>a</sup> **E**)

É o que eu estava comentando, a gente fica com essa ideia ilusória de que vou dar pro meu filho aquilo que eu não tive, e aí? Até que ponto eu estou fazendo o bem? (Prof.<sup>a</sup> **L**)

**Figura 7:** Capa revista Veja



Fonte: Veja, edição 2100 – 18/02/2008

A oportunidade do exercício reflexivo e leitura crítica na formação dos professores também possibilitou a “constatação do lugar das mídias na vida cotidiana” (GONNET, 2004) e a importância desse momento formativo no contexto escolar, pois a partir desse momento foi possível perceber o amadurecimento do olhar dos professores

na análise das propagandas de publicidade. O que de início causava euforia, foi se transformando no decorrer da formação, sendo substituída por cautela, silêncios, murmúrios e despontamentos de olhares profundos nas artimanhas das ferramentas e jogos de imagens e cores, pois “Se as mídias fossem ‘janelas abertas para o mundo’, ou simplesmente se refletissem a realidade, não haveria mais interesse em estudá-las do que em estudar um vidro.” (GONNET, 2004, p. 55)

O depoimento das professoras na análise da Figura 3 realça a importância desse exercício reflexivo para revelar e aguçar esse olhar no jogo de imagens das mídias.

[...] a intenção foi essa, de chocar, de atingir. (Prof.<sup>a</sup> L)

E muita gente não sabe disso. A gente não enxerga né. (Prof.<sup>a</sup> E)

Nesse cenário de análise foi possível problematizar com os professores a complexidade dessas leituras seguidas de algumas surpresas, por parte de alguns professores, no contexto da análise da Figura 5, pelas expressões:

Porque para mim eu não estou vendo a roupa de destaque, a menina está com o doce... não sei... (Prof.<sup>a</sup> E)

É porque eu até então não tinha enxergado essas coisas. E se você olha assim, você acha que é a criança, com a roupa, pra usar e lambuzar... mas não é né... (Prof.<sup>a</sup> L)

Em muitos momentos dessa formação o silêncio dos professores ora demonstravam reprovação, inquietação e repúdio, ora demonstravam perplexidade no que julgavam como credibilidade das mensagens veiculadas, o que mais uma vez realça a relevância da leitura das entrelinhas nos diferentes formatos e gêneros retratados pelas mídias, seus significantes e significados. (OROFINO, 2008)

Finalizamos esse dia de formação com a leitura do livro “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos” da autora Ruth Rocha. Após a leitura, foram realizados alguns apontamentos, de forma sucinta, sobre a história do livro, devido ao avançar do horário para encerramento do HTPC.

### ***6.2.7 Quarto encontro: HTPC noturno – 18/09/2017***



O quarto encontro da formação em serviço com o grupo de professores do período noturno teve como objetivos: refletir sobre as oportunidades de produção de mídias na escola, com a participação dos alunos e discutir as possibilidades de trabalhos envolvendo o conceito de mídia-educação. Nesse momento da formação, tivemos como leitura o texto “Os direitos de mídia das crianças” de Buckingham (2007), e a projeção do vídeo “O fim do recreio” de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa.

Estiveram presentes nesse HTPC quatro professores (Prof.<sup>a</sup> A.A; Prof.<sup>a</sup> C; Prof.<sup>a</sup> M.L; Prof.<sup>a</sup> S). A seguir, a tabela com as categorias observadas durante a realização dessa ação formativa.

**Tabela 11: Categorias- Quarta Formação HTPC noturno**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Dificuldades em trabalhar com as mídias	4
Mídia-educação na formação	3
Planejamento de trabalho com as mídias	3
Dificuldades com recursos na escola	3
Defensividade das mídias	2
Tipos de mídias	1
Total	16

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos a leitura em conjunto do texto e aos poucos foram levantadas questões e posicionamentos no que diz respeito a *importância da mídia-educação na formação* de todas as pessoas e, em especial, na formação dos alunos, já que estes estão vivenciando a era da infância midiática, ou seja, uma infância com uma gama diversa de ambientes e influências midiáticas (BUCKINGHAM, 2007). Logo, proibir ou negar a sua existência e influência no nosso cotidiano e nas formas de nos relacionarmos é revogar um direito de cidadão e “[...] ignorar a complexidade das mudanças que estão em curso” (BUCKINGHAM, 2007, p. 276), é ignorar a função social da escola e do professor na construção e formação dos alunos.

[...] O que eu acho interessante é que, não sei se isso acontece na sala de vocês, mas na minha, o aluno faz determinada coisa porque alguém mandou ele fazer, então eu acho que a gente tem que pensar nisso mesmo... como ajudá-los a não fazer porque alguém mandou que eles fizessem. (Prof.<sup>a</sup> C)

Nesse contexto da formação, discorreremos sobre as mediações educativas na construção e formação da consciência reflexiva dos alunos e nas *dificuldades em trabalhar com as mídias* que muitos professores do grupo relataram possuir, como nas expressões pontuadas abaixo:

Até pra nós que somos adultos é difícil ser crítico, reflexivo... (Prof.<sup>a</sup> C)

Envolve tanta coisa né gente? (Prof.<sup>a</sup> M.L)

É difícil porque os alunos começam a perguntar um monte de coisas, eles querem saber tudo! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Para mim também é difícil, tem coisas que eu também não sei. (Prof.<sup>a</sup> S)

Observamos que tais dificuldades explicitadas pelos professores podem estar relacionadas com a insegurança não só de domínios e usos das linguagens midiáticas, mas também com o desenvolvimento de habilidades e competências que correspondam com as exigências da sociedade da qual fazemos parte (GUNTZEL et al, 2012).

A discussão acerca da presença das mídias e das habilidades ou competências necessárias para o exercício da cidadania levaram também à discussão de um dos grandes paradigmas do contexto das mídias e suas influências no desenvolvimento das crianças: a sua culpabilização ou liberação, abordada por Buckingham (2007) como vertentes limitadas que descartam as mudanças que estão presentes e explícitas na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a discussão no grupo de professores também explicitou relatos de situações sobre a *defensividade das mídias* em outros contextos, como pontuados nos depoimentos abaixo de duas professoras:

Lembrei do meu sobrinho, falando de novela, daquela menina virando homem... aí ela (cunhada da professora) falou assim: “desde que o meu filho nasceu eu não estou mais assistindo televisão em casa”, como é que ela vai fazer? (Prof.<sup>a</sup> C)

É só depois ele ir no Parque do Povo que ele vai ter acesso à tudo isso... e uma hora ele vai perguntar pro pai... (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Tecer argumentos sobre culpar as mídias, proteger das mídias ou liberar as mídias envolvem questões mais complexas que exigem formação e preparo, o que nas palavras de Buckingham (2007, p. 288) “mais uma vez as questões de proteção das

crianças terão que ser repensadas enquanto questões de educação.” pois os *tipos de mídias* e seus mais variados usos e acessos fazem parte dos ambientes que nos cercam.

Essa forma de educação não pode ser voltada primeiramente para defender as crianças da influência das mídias ou mesmo para persuadi-las a se adequar à consciência crítica do professor. Ao contrário, a educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca. (BUCKINGHAM, 2007, p. 285)

Nesse contexto de reflexão, avançamos para a projeção do vídeo “O fim do recreio”, o que motivou os professores a iniciarem a compreensão sobre o *planejamento do trabalho com as mídias*, com apontamentos tímidos e expressões de algumas dúvidas em principiar um trabalho que considere “os direitos de participação das crianças” (BUCKINGHAM, 2007).

Eu acho que depois de nós decidirmos sobre o que vamos fazer, precisamos ver com eles (alunos) se eles concordam... é isso que é trabalhar com eles, não é? (Prof.<sup>a</sup> C)

Ainda nesse momento, foi explicitado ao grupo de professores sobre a necessidade de definirmos o trabalho com uma mídia em comum, devido ao tempo escasso das formações nos próximos HTPC e, ainda, sobre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho na sala de aula real, na escola real.

Durante esses questionamentos de possibilidades de trabalho com mídias, foi citada a continuação do desenvolvimento do jornal escolar da unidade, pois este trabalho era desenvolvido anos atrás por meio de uma oficina de produção de texto pertencente ao Programa de Educação Integral Cidadescola <sup>8</sup>e que estava sem prosseguimento devido às restrições financeiras. As professoras se expressaram favoráveis, enfatizando a possibilidade de envolver toda a escola em diferentes temáticas:

Eu acho legal o jornal porque a gente pode abrange vários assuntos. E cada um vai fazer uma parte de acordo com a sua turma, mas todo mundo vai ler tudo, porque aí fica uma coisa da escola toda. (Prof.<sup>a</sup> C)

Nossa, eu gostei dessa ideia, é uma possibilidade. (Prof.<sup>a</sup> A.A)

---

<sup>8</sup> Instituído pelo Programa Mais Educação como estratégia para ampliar a jornada escolar para o tempo integral. Disponível em: [portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao](http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao). Acesso em: 23 out. 2018.

Eu estava aqui pensando no vídeo do recreio e pensei que no jornal também poderia ter dicas de brincadeiras para o recreio, passatempos... (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Ia ficar bem legal, falar também das brincadeiras de roda, fazer as brincadeiras com eles, o importante agora é colocar eles para pensar e fazer! (Prof.<sup>a</sup> C)

Ainda nesse início de discussão e planejamento de trabalho, foi exposto ao grupo o custo de um jornal impresso e as *dificuldades com recursos na escola* com o custeio do valor da impressão, o que poderia ser ajustado para o desenvolvimento de um jornal mural. O grupo também considerou essa possibilidade como uma alternativa para driblar os entraves dos recursos financeiros, sinalizando também para a utilização de outras mídias, num momento em que essa questão financeira e de suporte técnico (em relação à manutenção do Laboratório de Informática) fossem superadas:

Eu gostei da ideia, de repente a gente também conseguiria manter isso para o ano que vem... de fazer o jornal e mandar para as outras escolas, talvez mais pra frente até criar um blog. (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Encerramos a formação desse dia com a sensação de muitos pensamentos percorrendo as mentes dos professores em relação ao desenvolvimento do trabalho com mídias na sala de aula, com alguns semblantes de dúvidas e, ao mesmo tempo, motivação em iniciar um trabalho que permite a proximidade da educação com os alunos, os ambientes que os circundam e com a consciência de que “Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 295)

#### **6.2.8 Quarto encontro: HTPC vespertino – 20/09/2017**

Nesse encontro de formação contamos com a presença de quatro professores (Prof.<sup>a</sup> A.E; Prof.<sup>a</sup> B; Prof.<sup>a</sup> E; Prof.<sup>a</sup> L). Tivemos como leitura o texto “Os direitos de mídias das crianças” de David Buckingham e a projeção de um vídeo intitulado “O fim do recreio”, com o objetivo de propiciar reflexões acerca de oportunidades de trabalho e produção de mídias na escola, articulada com a proposta formativa de mídia-educação. Abaixo, elaboramos um quadro com as ocorrências observadas nessa ação formativa.

**Tabela 12: Categorias - Quarta Formação HTPC vespertino**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Mudanças nas relações sociais por meio das mídias	4
As crianças e os usos das mídias	3
Conteúdos editados pelas mídias	3
Mídia-educação na formação	2
Defensividade das mídias	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Trazer à tona em uma formação de professores questões relacionadas ao “direito de mídias das crianças” envolveu a reflexão, dos integrantes do grupo, de questões sobre a insegurança, a novidade, as lacunas das formações docentes e o olhar para as crianças no sentido de ter claro e explícito a presença das mídias e, logo, em algumas impressões nessa relação entre *as crianças e os usos das mídias*.

Alguns comentários sobre essa relação das crianças com as mídias também se misturavam com proteção ou *defensividade das mídias*, o que Buckingham (2007) aponta como “responsabilização das mídias pela morte da infância” ou sobre o enfoque de proteção das crianças em relação às mídias, como nos relatos a seguir referentes a algumas situações de usos das mídias pelas crianças:

Eu acho que elas avançam muito, de uma forma até perigosa. Não tem como você ficar vigiando vinte e quatro horas. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

Eu sempre tive medo, desde quando começou o Orkut... porque infelizmente tem gente ruim, com mentalidade suja. (Prof.<sup>a</sup> **E**)

A grande questão não é responsabilizar, culpar ou proteger das mídias, mas sim compreender as mudanças nas relações sociais desse momento de “infância midiática” (BUCKINGHAM, 2007) e dos diferentes usos e formas que todos nós, e é claro, as crianças, fazemos uso, visto que “os muros que cercam o jardim sagrado da infância ficaram muito mais fáceis de pular.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 147)

Nessa ótica lógica, *a mídia-educação na formação* de todas as pessoas foi revelando-se no posicionamento da Prof.<sup>a</sup> E como elemento fundamental da função social da escola.

[...] eu acho que a gente tem que trabalhar por meio da educação, porque os próprios (*alunos*) que vão votar daqui um tempo, então eu quero ajudar eles, não falando em quem eles vão votar, mas para pensar sobre isso, para analisar, que não é para vender votos sabe... bem crítico para eles verem quem vai ficar lá. (Prof.<sup>a</sup> E)

Podemos notar que muito ainda há que se caminhar para uma compreensão maior no que diz respeito à amplitude do trabalho com o conceito de mídia-educação na formação dos professores participantes da pesquisa, porém, é possível perceber também que essa formação defendida pela Prof.<sup>a</sup> E também se relaciona com o que Fantin (2014) aborda enquanto “postura mídia-educativa” inerente a cada cidadão, e não como um campo e vertente de estudos e práticas pedagógicas.

Ao transcorrermos com a leitura e discussão do texto, mais uma vez a questão sobre as influências e *mudanças nas relações sociais por meio das mídias* romperam como algo frequente nos hábitos das pessoas no sentido de que, nesse ambiente das mídias, tudo pode ser posto de forma ilusória por meio de uma realidade transformada.

Você pode ser o que quiser né? (Prof.<sup>a</sup> A.E)

Claro, você pode inventar uma história que não é a sua! (Prof.<sup>a</sup> E)

Não há lugar melhor pra você mentir que na mídia, na internet, nas redes sociais né... às vezes a gente vê no *Face*... todo mundo no *Face* é feliz né? (Prof.<sup>a</sup> L)

Pelos relatos, percebemos mais uma vez a forte presença das mídias no contexto de vida das pessoas, o que Girardello (2014, p. 21) afirma a respeito da “[...] intensidade com que elas se entregam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, *memes* e outros gêneros textuais usando as máquinas digitais é hoje um dado corriqueiro, inclusive no cotidiano de amplos setores da sociedade brasileira.” (GIRARDELLO, 2014, p. 21)

Em relação às publicações nas redes sociais das mídias, nas transformações dos hábitos sociais e culturais e das múltiplas linguagens desse meio nas mais diversas

formas dos *conteúdos editados pelas mídias*, presenciamos na discussão dessa formação, um relato dessa mistura de relações e de aparências no ambiente das mídias:

Igual a minha sobrinha, uma vez eu dei um “pega” nela, eu estava olhando o *Face* dela e ela tinha um monte de homens mais velhos (que a gente não conhecia), e aí eu fui vendo “da onde será que ela conhece esses velhos”, porque dava para perceber que não era da faixa etária dela. Aí eu falei para ela “Quem é esse Andressa, de onde você conhece?” e ela disse “Ah, aparece lá “talvez você conheça essa pessoa” e eu adiciono. Eu disse “mas não é porque aparece “talvez você conheça” que você tem que adicionar”. Mas olha o que ela falou pra mim: “Ah, mas aí eu fico com um monte de amigos no *Face*.” (Prof.<sup>a</sup> L)

Nesse contexto corroboramos com o que Buckingham (2007) evidencia sobre a necessidade de encarar a complexidade das mudanças sociais que presenciamos e vivenciamos na cultura das mídias da nossa sociedade e sobre o fato de que “[...] mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo “adulto” das mídias contemporâneas, precisamos encontrar modos de prepará-las para lidar com ele, participar dele e, se preciso, mudá-lo.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 286)

Avançando com a discussão e com a formação dos professores, realizamos a projeção do vídeo “O fim do recreio” para estimular, aguçar e ampliar nos professores a compreensão do conceito de mídia-educação e nas possibilidades em uma educação para as mídias, sobre as mídias, com as mídias e através das mídias (FANTIN, 2008)

Durante a projeção, os professores demonstraram-se bem interessados e empolgados com o enredo do vídeo, porém devido ao avançar do horário da formação e da necessidade que os professores explicitaram em relação à organização de um evento na escola relacionada à comemoração ao centenário do município, foi solicitado um tempo maior para a escolha da mídia a ser desenvolvida com os alunos em sala de aula, possibilitando também uma conversa com os alunos e com os demais professores da escola, durante a semana, até o próximo dia de formação.

Acordamos com o grupo que conversaríamos durante a semana, pois no próximo encontro o objetivo da formação era oportunizar momento de estudo sobre a mídia a ser desenvolvida com os alunos e encerramos a formação.

### **6.2.9 Quinto encontro: HTPC noturno – 30/10/2017**

Passaram-se cinco semanas para realizarmos esse encontro de formação, devido ao contexto do desenvolvimento de outros compromissos e/ou eventos na escola, como apresentação pedagógica em comemoração ao centenário do município, encerramento do bimestre com reuniões de Conselho de Classe e com as famílias, semana de comemoração do dia das crianças e uma formação relacionada com a Educação Especial (Transtorno do Espectro Autista) determinada pela Secretaria Municipal de Educação.

No período entre o HTPC do dia 18 de setembro e este, os professores conversaram em momentos distintos com os alunos e entre si. Enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo orientadora pedagógica da escola, procuramos articular as demandas desse período com as trocas de ideias do grupo de professores acerca da definição da mídia a ser trabalhada com os alunos. Chegamos a decisão sobre o jornal escolar, considerando a história da escola em relação a esse trabalho, sobre o interesse que os alunos manifestaram em trabalhar com o jornal e pela manifestação favorável dos professores em desenvolvê-lo.

No decorrer desse período orientamos os professores a conversarem com os alunos sobre a proposta de trabalho com o jornal escolar, verificar se havia alunos que participaram ou tiveram alguma experiência com esse tipo de trabalho, sondar sobre os assuntos que mais os interessavam com o objetivo de tornar o jornal escolar um espaço de expressão, criação e produção dos alunos. (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002).

Nessa ótica de trabalho, os objetivos da formação nesse dia envolveram o desenvolvimento do trabalho com o jornal escolar sob a perspectiva do conhecimento dessa mídia, bem como no desenvolvimento de sua leitura crítica, além da apresentação de um quadro envolvendo possíveis gêneros textuais que podem compor um jornal escolar. Para a realização dessa proposta formativa, utilizamos como referência o texto “Para ler e fazer o jornal na sala de aula” (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, p. 141-153) e apresentação e análise do quadro de gêneros textuais apresentado no artigo de Bonini (2011, p. 162-165). Visando a otimização do tempo na reunião de formação, os textos foram apresentados por meio de slides e explanação da pesquisadora, com intervenções e pontuações no desenvolvimento das discussões.

É importante destacar ainda que estiveram presentes os cinco professores nessa ação formativa (Prof.<sup>a</sup> A.A; Prof.<sup>a</sup> C; Prof. J; Prof.<sup>a</sup> M.L; Prof.<sup>a</sup> S). Elaboramos uma tabela com o registro das categorias sinalizadas durante o percurso desse HTPC, exposta logo abaixo:



**Tabela 13: Categorias- Quinta Formação HTPC noturno**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Planejamento dos assuntos do jornal	4
Ferramentas manipulativas	3
As crianças e os usos das mídias	2
Influências das mídias	2
Conteúdos de mídias	1
Múltiplas linguagens das mídias	1
Filtro das informações	1
Total	14

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

No início da formação, retomamos algumas questões relacionadas com *as crianças e os usos das mídias*, bem como sobre as transformações e influências no cotidiano por meio dos *conteúdos de mídias* a que os alunos têm acesso. Chegamos a um relato interessante de uma professora sobre um caso dessa situação, a partir de sua percepção em relação às mídias, mais precisamente sobre os *youtubers*<sup>9</sup>, e suas influências nos modos de agir de um aluno em específico que, em conversas com a família e com o aluno, este sinalizou alguns aspectos em relação ao uso dessa mídia:

Foi aí que o aluno começou a relatar que ele assistia o tempo todo esses *youtubers* e aí fui vendo com ele e pesquisando e descobri! Esse tipo de *youtuber*, ele fala muita coisa feia! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Essa discussão aprofundou nos professores a percepção da presença das mídias, as *influências das mídias* e a importância formativa em relação às mídias no contexto educacional, o que “[...] torna a escola um dos únicos, se não o único, agente público de preparação coletiva para a leitura e apropriação crítica dos processos midiáticos.” (ZANCHETTA JÚNIOR, 2009, p. 1116)

Nesse contexto de discussão da formação, outra professora também percebeu essas nuances nos comportamentos, modos de agir e até mesmo na intensão de uma

<sup>9</sup> Todos que possuem um canal no *Youtube* torna-se um *Youtuber*, esta é uma nova profissão que usa essa mídia como meio de divulgação, de popularidade e de referência em determinado ramo ou atividade. Disponível em: [gerenciamentodeyoutube.com.br](http://gerenciamentodeyoutube.com.br). Acesso em 23 out. 2017.

futura profissão em outra aluna, a partir desse ambiente midiático, como descrito abaixo, em uma situação de sala de aula:

[...] eu conversando com ela (aluna) e ela disse que fica até às quatro da manhã na internet. Eu estava comentando com ela que eu ficava até tarde, mas fazendo as coisas da escola, do serviço, que ficava trabalhando, aí ela disse assim pra mim: “Ai Prô, mas eu fico porque essa é a profissão que eu quero ser.” Ela disse que quer ser *youtuber*. Aí eu também não sabia o que era isso! Sabe quando você é leiga no assunto... aí eu também quis saber o que era. Aí eu perguntei para ela o que era, pedi para ela me explicar, ela falou e eu percebi que ela é fascinada! (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Nesse processo de percepção de novos olhares e de diálogos com os alunos, a Prof.<sup>a</sup> A.A compartilhou outra descoberta em relação aos usos das mídias:

É mesmo, eu descobri também que tem outra aluna minha que tem um canal no *youtube*, é a Kelly! Ela fez... acho... “Brincadeiras da Kelly”, uma coisa assim... então, eles estão fazendo isso agora! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Pelos relatos acima descritos percebemos que o cenário da cultura das mídias traz muitos desafios aos professores, o que “[...] implica trazer essas culturas das mídias para serem problematizadas e redimensionadas na escola.” (FANTIN, 2008, p. 160).

Avançamos com a explanação do texto na perspectiva de envolver no jornal da escola os assuntos ou temas de interesse dos alunos, o que, nesse contexto de relatos, contribuiu para iniciar o *planejamento dos assuntos do jornal* que, aos poucos foram desvendando alguns caminhos, provocando desafios e instigando novos questionamentos nos professores articulados com a importância dos alunos terem essa experiência de produção de mídia na escola “[...] para que ela possa ser uma leitora mais apta e crítica do que vê na televisão ou encontra na internet.” (GIRARDELLO; OROFINO, 2012, p. 84)

Nesse momento da formação, a exposição do quadro de Bonini (2011) sobre as seções e gêneros que podem compor um jornal escolar auxiliou no direcionamento do planejamento e equilíbrio do trabalho com essa mídia. Segundo Bonini (2011, p. 162):

O modelo do jornal proposto para produção busca, desse modo, ser equilibrado, por um lado, quanto à participação de professor(es) e alunos na sua autoria e, por outro, em termos do quanto ele refletirá o jornal convencional (algo necessário para que haja a prática de letramento midiático e jornalístico) e do quanto ele respeitará aqueles sujeitos específicos (que não são jornalistas, mas alunos), possivelmente favorecendo a sua expressão

como autores e, portanto, como protagonistas sociais (algo que é necessário para que o jornal exista enquanto mídia de expressão e interação dos alunos).

A seguir, o quadro do autor em relação ao modelo de organização de jornal escolar proposto:

**Figura 8:** Quadro Seções e Gêneros

SEÇÕES	GÊNEROS
<b>CAPA</b> (gêneros exclusivos dos alunos editores e professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cabeçalho</b> (identifica o jornal);</li> <li>• <b>Editorial</b> (opinião dos editores/descrição da edição);</li> <li>• <b>Chamada</b> (anuncia os principais textos e sua localização);</li> <li>• <b>Expediente</b> (lista com os nomes e funções dos que fazem o jornal);</li> <li>• <b>Anúncio</b> (divulga e promove marcas e produtos);</li> <li>• <b>Errata</b> (faz explicação e retificação de erros da edição anterior).</li> </ul>
<b>OPINIÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Artigo de opinião</b> (traz a opinião de um colaborador do jornal);</li> <li>• <b>Enquete</b> (evidencia a opinião de leitores sobre determinado tema);</li> <li>• <b>Carta do leitor</b> (traz um comentário sintético do leitor a respeito de alguma matéria).</li> </ul>
<b>NOTÍCIAS DO...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Notícia</b> (descrição de um acontecimento);</li> <li>• <b>Reportagem de cobertura</b> (descrição do dia a dia da escola ou evento duradouro);</li> <li>• <b>Nota</b> (descrição sintética de acontecimento);</li> <li>• <b>Entrevista</b> (traz as respostas de uma personalidade sobre fatos e/ou assuntos).</li> </ul>
<b>CONHECIMENTO SOBRE...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reportagem didática</b> (explica um assunto, situação problema ou serviço);</li> <li>• <b>Reportagem de pesquisa</b> (apresenta dados de interpretação de problema em evidência);</li> <li>• <b>Carta-consulta</b> (traz a apresentação, pelo leitor, de problema e o consequente pedido de esclarecimento. Ex: "Pergunte ao professor...")</li> </ul>
<b>AÇÃO CULTURAL...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programação</b> (apresenta um cronograma de eventos sociais e dados pontuais de sua ocorrência);</li> <li>• <b>Crítica de cinema</b> (apresenta a opinião de alguém sobre determinado filme);</li> <li>• <b>Reportagem de roteiro</b> (descreve ponto turístico);</li> <li>• <b>Reportagem de perfil</b> (descreve personalidade ou instituição).</li> </ul>

Fonte: BONINI (2011, p. 163)

A partir da explanação desse quadro, alguns posicionamentos, mesmo que tímidos, favoreceram o olhar dos professores na caracterização e planejamento do jornal escolar proposto, como podemos perceber em alguns relatos abaixo:

Então Érika, aqui (se referindo ao quadro do autor Bonini) diz sobre as respostas de pessoas sobre fatos e assuntos, como a gente trabalhou muito sobre o Centenário, pensei em uma pessoa para falar sobre isso. (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Pode ser a própria avó ou avô da família né, eles têm tanta coisa para contar... (Prof.<sup>a</sup> C)

Érika, eu estou aqui pensando sobre a minha turma, pensei em aproveitar a curiosidade deles sobre o teiú aqui da escola. Eles gostam muito do teiú, pensei em trabalhar um texto de informação científica e focar nessa parte também ecológica aqui da escola, que é uma área de preservação, estudar o que ele come, pensei nisso talvez... (Prof. J)

A partir desse relato, os professores do grupo ficaram muito entusiasmados e concordaram com o fascínio que as crianças pequenas da escola têm pelo teiú, além de conversarem entre si sobre algumas impressões e possibilidades de trabalho com as turmas.

Nossa, eles vão adorar, eles amam esse teiú! Volta e meia eles estão tudo lá atrás do teiú! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Vai ser legal, por isso é que tem que ser do interesse delas! (Prof.<sup>a</sup> C)

Eu ainda não percebi nada tão forte desse jeito, eles falam muito de jogos, eles gostam muito de brincadeiras... (Prof.<sup>a</sup> S)

Eu também já percebi isso, a sua turma é mais para brincadeiras... (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Eu acho que vou fazer a leitura do livro para perceber uma direção. (Prof.<sup>a</sup> C)

Nesse ambiente de inquietudes e desbravamento de caminhos que ultrapassam as receitas prontas de trabalhos realizados com os alunos, mas que fluam de seus interesses, participação e criação para a reflexão de novas possibilidades de práticas pedagógicas em relação às mídias (FANTIN, 2008), encerramos mais esse dia de formação com muitas questões para serem acordadas com os alunos, até o próximo encontro formativo.

#### ***6.2.10 Quinto encontro: HTPC vespertino – 01/11/2017***

Assim como descrito na narrativa da ação formativa anterior, passamos um período de aproximadamente cinco semanas para esse encontro, porém, os professores trocaram ideias em relação à definição de uma mídia em comum para desenvolvimento

do trabalho, além de conversarem com os alunos, tendo acordado para a elaboração de um jornal escolar.

Tendo definido a mídia, a reunião com os professores teve como objetivos: estudar a mídia jornal escolar e apresentar possíveis gêneros textuais que compõem o jornal.

Como fundamentação teórica das discussões, utilizamos como apoio o texto “Para ler e fazer o jornal na sala de aula” (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002, p. 141-153) e, apresentação e discussão do quadro de possíveis gêneros que compõem o jornal escolar, do artigo de Bonini (2011, p.162-165).

O estudo e a reflexão desses materiais foram realizados por meio de slides e explanação da pesquisadora, favorecendo a visualização do conteúdo e envolvimento do grupo durante a formação.

Estiveram presentes nesse dia quatro professores do grupo (Prof.<sup>a</sup> A.E; Prof.<sup>a</sup> E; Prof.<sup>a</sup> F; Prof.<sup>a</sup> L). Explanamos logo abaixo o quadro com o registro das ocorrências desse HTPC.

**Tabela 14: Categorias- Quinta Formação HTPC vespertino**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Planejamento dos assuntos do jornal	4
Múltiplas linguagens das mídias	2
Criticidade dos alunos	2
Formação para a cidadania	2
Conteúdos de mídias	1
Influências das mídias	1
Total	12

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos a reflexão sobre como organizar o jornal escolar enfatizando não apenas o conhecimento enquanto imprensa escrita, mas com o viés de atitude crítica, dos usos de suas múltiplas linguagens, da ampla diversidade de temas que podem ser desenvolvidos e, sobretudo, como um meio de aprendizagem e de possibilidades, e não como um fim em si mesmo. (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002)

Durante a formação foi possível notar que os professores estavam bem pensativos, com algumas inquietudes a respeito da organização do jornal em si, visto que a proposta engloba a participação de professores e alunos considerando o diálogo o ponto de partida, além da sensibilidade dos professores em ouvir, sentir e perceber os assuntos que interessam aos alunos, o que conseqüentemente, “[...] leva os professores a redefinirem o papel de educadores e os seus métodos de ensino.” (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002, p. 142)

Ao instigar nos professores a percepção destes em relação aos possíveis assuntos ou acontecimentos que poderiam despertar (ou ter despertado) curiosidades ou interesses dos alunos, alguns eventos foram citados, como: A Mostra Pedagógica da escola (sobre o centenário do município e com apresentações culturais dos alunos), o vencimento de um concurso, XI Encontro Nacional de Educação Tecnológica (XI ENETEC) com o envolvimento de alguns alunos dos quartos e quintos anos, além do evento da Semana da Criança realizado em outubro e, mais uma vez, sobre o teiú da escola, que provoca sempre curiosidade entre os alunos.

Enquanto pesquisadora atenta a esse contexto, uma pré-análise a partir das transcrições das formações anteriores permitiu uma observação minuciosa de alguns aspectos relacionados às curiosidades ou assuntos que despertavam o interesse de algumas turmas. Essas anotações também contribuíram com o *planejamento dos assuntos do jornal*, articulado com a proposta de Bonini (2011) na Figura 9.

O objetivo foi auxiliar os professores a perceberem, por meio de seus relatos das formações anteriores, alguns assuntos já sinalizados pelos alunos como importantes, curiosos ou polêmicos, como no caso do brinquedo *Spinner* e da leitura crítica de algumas charges na turma da Prof.<sup>a</sup> E. Neste último, houve contribuições para a reflexão da professora sobre um assunto que permeia o contexto de interesse de seus alunos, além do desenvolvimento das *múltiplas linguagens* que essa mídia também proporciona, relatado como um ensaio ou indício de possível trabalho com os alunos, descrito abaixo:

Pra falar a verdade a gente já tem muito material mesmo, fomos separando sem saber algumas charges que eles mais gostavam que apareciam no jornal, pensei depois então em separar em grupos para eles escolherem algumas charges e apresentarem para a turma o que eles entenderam, aí eles vão se familiarizando mais com essa linguagem e aí ir continuando o trabalho... seria assim... (Prof.<sup>a</sup> E)

De certa forma, a Prof.<sup>a</sup> E já desenvolve a *críticidade dos alunos* por meio das discussões de diferentes assuntos veiculados pelas mídias e, em especial, pelas charges no jornal regional que, de certa forma, também contribuem para a leitura das múltiplas linguagens, entendimento das mensagens em contextos sociais e políticos e *formação para a cidadania*.

“[...] eles estão bem críticos mesmo, aconteceu de um deles ir lá na prefeitura e o aluno comentou “Eles estão lá tudo no ar condicionado e a gente aqui, um monte de criança passando esse calor.” (Prof.<sup>a</sup> E)

Nesse contexto de discussão, a professora compartilhou com o grupo o que acredita ser uma das funções do professor, corroborando com o viés complexo de uma educação que não se limita apenas ao conjunto de saberes das disciplinas, mas que englobe a multiplicidade de formação para a cidadania (MIZUKAMI et al, 2010), conforme exposto no grupo:

Eu sempre acreditei nisso sabe, do professor passar coisas para vida mesmo, igual a gente estava falando de roubo uma vez, aí um aluno disse assim “Mas o que eu posso fazer para mudar o meu país, eu não posso fazer nada...” aí eu falei assim “Olha, por exemplo, a Prô estava mexendo com uma revista para comprar uns produtos e na hora de cobrar a moça esqueceu, aí eu falei para ela o que estava faltando cobrar, então são nessas coisas do dia a dia que a gente pode fazer a diferença.” (Prof.<sup>a</sup> E)

O despertar de questionamentos por parte dos alunos acerca de corrupção e cidadania nesse contexto do relato também estão relacionados com o momento de crise política do país exposto por algumas charges discutidas em sala de aula, o que abrange o desenvolvimento da mídia-educação enquanto leitura ética e estética do que está sendo veiculado pelas mídias, das interações significativas com essas produções e com uma educação para a cidadania (FANTIN, 2008).

Avançamos com a reflexão sobre o planejamento dos assuntos do jornal levando em consideração os aspectos dos gêneros que podem compô-lo, seus mecanismos, recursos discursivos e linguísticos e enquanto mídia expressiva dos alunos (BONINI, 2011).

O diálogo e entrosamento no grupo de professores, a vontade expressa em desenvolver o trabalho com a mídia jornal e a cumplicidade do grupo favoreceu o compartilhamento das opiniões, as sugestões de outros colegas de trabalho e da

pesquisadora, e até mesmo, na exposição de dificuldades em estabelecer essa relação de “escuta” entre o professor e seus alunos, como observamos no depoimento de uma professora no momento da discussão do planejamento do jornal:

Ai, não consegui perceber nada ainda Érika... (Prof.<sup>a</sup> **A.E**)

Nesse ambiente da formação, alguns ensaios de possíveis assuntos foram elencados como possibilidades, como por exemplo, utilizar a história de literatura infantil “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos” de Ruth Rocha, apresentada ao grupo de professores em outro momento formativo, como forma de auxiliar os professores nessa prática de diálogo com os alunos.

Eu achei interessante, acho que vai ajudar a ouvir eles... (Prof.<sup>a</sup> **F**)

Notamos também a possibilidade de assuntos que causaram interesse na escola, como no envolvimento de um grupo de alunos no concurso, mencionado no relato de uma das professoras como uma alternativa de temática para discussão na turma.

É, acho que eles iriam gostar, eles se envolveram muito mesmo no ENETEC, talvez pensar com eles sobre uma notícia. [...] falar dos nossos alunos que participaram, algum depoimento deles, foto deles... mas aí tem que ver com a turma né... (Prof.<sup>a</sup> **A.E**)

Encerramos a formação nesse dia com alguns direcionamentos e arquezos, porém com a certeza de que o trabalho com o jornal escolar exige “[...] planejamento, prática e uma reflexão sobre essa prática que vá realimentar o planejamento, renovar e aperfeiçoar a prática” (BONINI, 2011, p. 170). Durante todo o processo de produção e criação da mídia jornal escolar, o intuito da ação formativa foi de proporcionar aos professores o desenvolvimento do conhecimento e de práticas profissionais que estimulem os processos reflexivos sobre a Educação e o contexto dos alunos, por meio de diferentes experiências (IMBERNÓN, 2006).

#### ***6.2.11 Sexto encontro: HTPC noturno – 06/11/2017***



Para a organização desse encontro da ação formativa foi necessário definir com o grupo de professores, durante o intervalo entre a última formação e esta, a opção pela mídia jornal mural, levando em consideração a impossibilidade de recursos financeiros para o custeio da impressão do jornal impresso. Pela opção do trabalho com o jornal mural tinha a possibilidade subsidiar os materiais de papelaria, ampliações e impressão colorida por meio de verba própria da escola, facilitando, dessa forma, a organização para o desenvolvimento do trabalho com essa mídia.

Nesse sentido, os objetivos para o encontro foram: a análise da estrutura de um jornal mural como recurso informativo, lúdico, estético, crítico e formativo e, o planejamento e definição de um quadro de gêneros ou propostas temáticas para o jornal mural da escola, a ser realizado junto com o corpo docente nessa formação. Nesse dia da formação, também realizamos um momento reflexivo a partir da análise da letra da música “Televisão”, do grupo Titãs, relacionando o seu contexto (década de 80, época em que a música foi divulgada) com a atualidade.

Destacamos ainda que quatro professores estiveram presentes nesse dia (Prof.<sup>a</sup> A.A; Prof.<sup>a</sup> C; Prof. J; Prof.<sup>a</sup> M.L.). A partir do desenvolvimento da ação formativa realizamos o registro das ocorrências observadas, organizadas na tabela a seguir.

**Tabela 15: Categorias- Sexta Formação HTPC noturno**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Planejamento dos assuntos do jornal	3
Conteúdos de mídias	3
Presença e uso das mídias	3
Múltiplas linguagens das mídias	2
Envolvimento dos alunos	2
Dificuldades no planejamento	1
Total	14

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos a formação com a leitura do texto “Jornal Mural”, também extraído do livro “Para ler e fazer o jornal na sala de aula” (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002, p. 154-158) enfatizando e discutindo com o grupo de professores a importância dos textos e assuntos que compõem o jornal mural corresponderem a assuntos e interesses dos alunos, além de garantir o momento específico para o desenvolvimento desse trabalho. (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002)

A especificidade de algumas características dessa mídia também foram analisadas por meio da leitura do texto, com o intuito de chamar a atenção dos professores para a organização da estrutura de um jornal mural. De acordo com Faria e Zanchetta Júnior (2002), é imprescindível considerar, nessa organização a leitura ágil e objetiva, a valorização dos trabalhos dos alunos, desenvolvimento dos textos escritos, seleção das imagens, a importância da experiência do trabalho em grupos, a definição de um padrão para a organização do jornal mural englobando a seleção de materiais e a sua identificação.

Em relação ao nome do jornal, os professores e os alunos decidiram manter o nome do jornal de anos anteriores: Super Rosana. Nesse momento, também foi solicitado aos professores para definirem entre as turmas e entre si, alguns alunos para participarem da organização da diagramação do jornal mural no pátio da escola, a fim de possibilitar a participação do alunado (mesmo que apenas de uma parte), nessa etapa do trabalho. Definimos a exposição do jornal mural no período de aproximadamente uma semana (início do mês de dezembro), visto que teríamos a reunião de pais na escola e este evento auxiliaria na divulgação e visualidade dos trabalhos.

O assunto que permeou a formação desse dia envolveu, de certa forma com maior ênfase, o *planejamento dos assuntos do jornal*, embora alguns professores já terem avançado um pouco mais nessa etapa. A Prof.<sup>a</sup> C ainda demonstrou *dificuldades no planejamento* e na relação dialógica com os seus alunos, como elucidado em:

Então eu posso pensar nessa discussão (com os alunos) pela oralidade mesmo, não tem necessidade de ficar escrevendo... (Prof.<sup>a</sup> C)

À esse respeito, há que se considerar que a Prof.<sup>a</sup> C é uma das docentes do grupo que está no início de sua carreira docente, o que nos impulsiona ainda mais em proporcionar nas reuniões formativas sobre o uso da mídia na sala de aula, a potencialização e reflexão do docente sobre a sua prática, o seu contexto, suas teorias, metodologia de trabalho e autoavaliação. (IMBERNÓN, 2009)

Ainda nessa discussão sobre o *planejamento dos assuntos do jornal*, encontramos no Prof. J, muita empolgação com o desenvolvimento da temática sobre o teiú, descrita no relato abaixo:

Eles têm mais ideias do que eu... Nossa, eles adoraram, bem isso mesmo que eles querem, virou uma falação na sala! Aí eu pensei em sugerir para eles também o desenho do teiú né, para colocar no jornal também. Pela discussão, eu pretendo montar com eles um pequeno texto sobre o teiú, vou pedir para eles também trazerem algumas informações de casa, de pesquisa, trazer algumas coisas para sala também para ajudar a gente montar esse texto coletivo. (Prof. J)

Essa expressão de surpresa e entusiasmo também se fez presente na Prof.<sup>a</sup> A.A ao relatar a conversa acerca da temática dos *youtubers* e do *envolvimento dos alunos* com a proposta:

[...] bom, aí eu conversei com eles e foi esse mesmo tumulto... Nossa! Todo mundo queria falar e eu percebi que todo mundo assiste esse aqui (se referindo a um *youtuber*). (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Todo mundo queria falar, eles já fizeram até uma listinha dos canais bons, dos canais ruins (professora mostra algumas anotações dos alunos). Nossa! Eles sabem muito, sabem todos os canais, fizeram até essas listas pra mim... “Prô, esse é bom, esse é ruim, esse é da menina que posta vídeo, esse aqui é artesanato, esse aqui é receitinha pra criança”, eu fiquei boba... eles sabem muito, aqueles que não tem celular, usam o do pai, do amigo, eles dão um jeito... (Prof.<sup>a</sup> A.A)

A *presença e uso das mídias* expressas nos relatos dos professores durante as formações evidenciam o que Orofino (2008) sinaliza a respeito da onipresença das mídias e das complexas interfaces dessa relação, pois “as mídias de hoje, em especial a grande rede mundial de computadores (www) e todas as plataformas de convergência, estão muito presentes e provocam uma intensa circulação de significantes e significados” (OROFINO, 2008, p. 114). Ou seja, a escola não pode continuar negligenciando as mídias e suas redes imbricadas no nosso cotidiano.

Avançando com a discussão da organização do jornal mural, a Prof.<sup>a</sup> A.A relatou ter buscado em outras fontes maiores conhecimentos a respeito dessa mídia tão comentada por seus alunos: os *youtubers*. Compartilhou com o grupo de professores *conteúdos de mídias* acerca dessa temática em uma revista que aborda uma matéria específica sobre os *youtubers*. Ela utilizará em parceria com a professora da outra turma de terceiro ano para alavancar as discussões com os alunos.

Esse momento de socialização no grupo foi muito produtivo, possível também de percebermos, além do envolvimento e participação dos alunos, o empenho e entusiasmo dos professores em trilhar um caminho novo de prática pedagógica com a mídia-educação, no compromisso que os professores expressaram em ampliar seus

conhecimentos acerca dos assuntos que seus alunos sinalizaram como importantes, além da percepção das *múltiplas linguagens das mídias* da nossa sociedade digital, como podemos perceber na narrativa de uma das professoras acerca da descoberta de um “novo termo” nesse ambiente virtual:

[...] tem um aluno que falou “Eu gosto de trolagem.”. Fiquei com aquilo na cabeça... mas o que é trolagem? Então eu pedi para o meu aluno me explicar e ele disse assim: “Olha professora, é umas pegadinhas assim, sabe...” – ele fez aquela cara de arteiro – aí eu respondi “Já entendi, já entendi...” (risos). (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Nesse ambiente de descobertas, prosseguimos com a nossa reunião de formação com a apreciação, reflexão e leitura crítica da letra da música “Televisão”, do grupo Titãs. A maioria dos professores alegaram não conhecer (ou não se recordar) dessa música. Apenas uma professora declarou conhecer a música, relacionando com um jargão muito conhecido da década de 80:

Eu acho que sei qual é, é aquela que fala o Cride? (Prof.<sup>a</sup> C)

Ao projetarmos o vídeo clipe dessa música, os professores demonstraram muita atenção e *leitura crítica das informações*, sendo necessário a relacionar determinadas expressões específicas da época (como o jargão “O Cride”) para um melhor entendimento e leitura reflexiva da letra da música, compartilhadas no grupo pela Prof.<sup>a</sup> C em:

Ele era um humorista da “Praça da Alegria” (programa de televisão da época), ele falava uma série de coisas com humor e quando ele queria chamar a atenção pra alguma coisa ele gritava “O Cride”. (Prof.<sup>a</sup> C)

Essa socialização da professora permitiu uma leitura ampla acerca da influência das mídias nas nossas vidas, em específico da televisão na letra dessa música, onde percebeu-se nas entrelinhas da linguagem utilizada a compreensão da mensagem, em:

Ele está se sentindo como um animal preso na jaula, um burro mesmo porque só fica na frente da televisão e faz tudo o que ela manda né. (Prof.<sup>a</sup> C)

Ao término da discussão, a Prof.<sup>a</sup> C ainda declarou para o grupo:

Olha, eu vou falar a verdade pra vocês, depois disso tudo, eu confesso que estou prestando mais atenção nas propagandas. (Prof.<sup>a</sup> C)

Tal declaração acima valida a intenção da nossa ação formativa em serviço, pois temos como premissa oferecer e explorar a construção de competências midiáticas, como tratado por Fantin e Rivoltella (2012) como condições na formação docente que envolvam apreciação, recepção e produção responsáveis por meio de mediações que colaborem na construção de atitudes críticas em relação “[...] aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias e tecnologias.” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 64)

#### ***6.2.12 Sexto encontro: HTPC vespertino – 08/11/2017***

A ação formativa desse dia teve os objetivos: analisar a estrutura de um jornal mural no viés que envolve a participação dos alunos, a utilização dessa mídia como espaço de expressar suas opiniões abordando o aspecto crítico e reflexivo, organizar o planejamento do jornal mural e possibilitar análise e reflexão crítica sobre as mídias a partir da letra de uma música.

Como suporte teórico, utilizamos o texto “Jornal Mural”, do livro “Para fazer o jornal na sala de aula” (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002, p. 154-158), além da projeção do vídeo clipe da música “Televisão”, do grupo Titãs.

Nessa reunião estiveram presentes os cinco professores. A seguir, a tabela organizada com o registro das ocorrências durante a ação formativa:

**Tabela 16: Categorias- Sexta Formação HTPC vespertino**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Planejamento dos assuntos do jornal	5
Leitura crítica das informações	3
Conteúdos de mídias	3
Influência das mídias	1
Relação com outros conteúdos	1
Total	13

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações das categorias e não ao número de sujeitos participantes.

Iniciamos a formação com a apresentação do texto citado acima, por meio da leitura e discussão, abordamos a vertente do jornal mural enquanto espaço que ultrapassa o viés informativo, mas que também possibilita a construção crítica, reflexiva, formativa, participativa e lúdica dos alunos (FARIA; ZANCHETTA JÚNIOR, 2002).

Nesse sentido, buscamos durante as discussões no grupo, ressaltar a importância da participação dos alunos durante todo o processo de construção do jornal mural, visto que não há sentido, conforme Girardello (2014), distinguir as funções de construção do processo e resultado no que diz respeito ao trabalho pedagógico com mídias, pois “[...] a qualidade do produto pedagógico reflete também a qualidade do processo (seu caráter desafiador e democrático, a intensidade do envolvimento estético das crianças, etc).” (GIRARDELLO, 2014, p. 24)

Assim sendo, retomamos a proposta de organização da mídia jornal mural considerando seus objetivos e características, conforme apresentados por Faria e Zanchetta Júnior (2002), versando sobre a valorização da participação dos alunos, sobre os textos a serem divulgados no jornal mural (considerando uma leitura ágil e atraente), a organização estética (seleção de figuras, desenhos, fotos) além da importância do trabalho em grupo.

Nessa dimensão, tratamos também da escolha de um padrão para a organização do jornal mural. Num primeiro momento, havíamos pensado em uma estrutura de painel a ser exposta no pátio da escola, depois optamos pela organização do jornal mural nas paredes do próprio pátio, distribuídas pela medida da folha A3, a fim de otimizar o espaço de organização das produções dos alunos. Em relação ao nome do jornal, o grupo de professores e alunos também concordou em manter “Super Rosana”. O

período de exposição do jornal mural foi definido para aproximadamente uma semana (prevista para o início do mês de dezembro), época em que teríamos a reunião de pais na escola, o que ampliaria a divulgação e visibilidade dos trabalhos dos alunos.

Avançamos a reunião com a dimensão sobre o *planejamento dos assuntos do jornal*, temática esta que permeou toda a nossa formação. A esse respeito, a Prof.<sup>a</sup> F demonstrou-se mais confiante no desenvolvimento do trabalho e no envolvimento dos seus alunos, a partir da discussão da história “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos” de Ruth Rocha, como estratégia lúdica de mediar a discussão com os alunos acerca da temática sobre a influência das mídias, conforme podemos perceber no relato abaixo:

Eu já conversei com os meus alunos sobre isso, apresentei a historinha pra eles, foi bem legal. Eles comentaram que o Carlinhos não podia fazer tudo o que a televisão mandava, eles deram cada resposta! Precisa ver que gracinha! Eles entenderam e a gente discutiu mesmo. A gente teve uma ideia na sala, de mandar um recadinho para o Carlinhos, como um bilhetinho sabe... (Prof.<sup>a</sup> F)

Envolver as crianças em um trabalho que favoreça e potencialize essa relação de trocas entre professor e alunos é algo possível de ser feito, até mesmo com crianças pequenas, como destaca Girardello:

Mesmo quando se trabalha com crianças bem pequenas é possível encontrar formas de validar o olhar delas e ao mesmo tempo realizar as mediações técnicas e estéticas necessárias para que esse olhar possa ser traduzido para a linguagem escolhida. (GIRARDELLO, 2014, p. 24)

É importante destacar que, em relação à leitura da história “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos”, os alunos das outras turmas conversaram entre si e alguns solicitaram aos seus professores para realizarem a leitura, como apontado na fala a seguir:

[...] eles ficaram tão curiosos que eu tive que pegar o livrinho e trazer para cá [...] aí eu falei que ia pedir o livrinho emprestado e que eles iam ver porque a televisão, às vezes, quer mandar na gente [...] (Prof.<sup>a</sup> A.A)

O envolvimento dos alunos acerca das temáticas e do desenvolvimento do jornal mural percorreu a escola, e esse assunto sobre a *influência das mídias* também

permeou discussões em momentos de algumas aulas durante o Programa Cidadescola, como podemos observar no relato de uma das professoras participantes da pesquisa e que também é responsável por aulas nesse Programa:

Sabe o que eu percebo conversando com os outros alunos, porque eu acabo conversando com quase todos no Cidadescola... sobre a influência da televisão, eles mesmos conseguiram chegar na conclusão sobre os modismos né, igual aquele arquinho que as meninas estão todas usando, de orelhinha de gatinho, por causa daquela menina lá da novela [...] Então, até que ponto eles não repetem os mesmos erros do Carlinhos da historinha? Aí eles (alunos) falaram assim “Não professora, eu não faço igual ao Carlinhos...” mas será que não faz mesmo? Porque tem muitas coisas que eles reproduzem porque é o que eles veem na televisão... (Prof.<sup>a</sup> L)

Por meio dessa fala pudemos também perceber o que Buckingham (2007) sinaliza como uma questão de cultura de consumo a que estamos expostos por meio das mídias. Mais uma vez, o ponto em destaque se reporta a importância da escola em estimular as crianças a refletirem “[...] sobre suas relações com a cultura de consumo e para entender os princípios econômicos com os quais este opera.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 241).

Avançamos a nossa formação com o planejamento dos assuntos do jornal. Nesse dia a Prof.<sup>a</sup> A.E também se mostrou mais determinada em relação ao desenvolvimento do jornal mural e com a participação dos alunos, relatando no grupo o retorno destes acerca de noticiar sobre o evento de educação tecnológica no qual a escola foi vencedora do concurso:

Conversei sim, eles ficaram bem animados! Tem na sala uma aluna que foi uma das participantes do grupo... eles estão me cobrando todos os dias pra começar logo, eu é que estou organizando ainda os dias para gente trabalhar para não me perder... (Prof.<sup>a</sup> A.E)

O compromisso dos professores e o envolvimento destes e dos alunos em desenvolver o jornal mural foi notável nessa formação, o que permitiu ainda uma *relação com outros conteúdos*, no momento da decisão da turma da Prof.<sup>a</sup> B, sobre os assuntos a serem explorados:

Olha, são dois temas que estão bem fortes na minha sala: a adolescência e as suas transformações e uma coisa que está bem legal é sobre as invenções... os dois lados: positivo e negativo, eles vão escrever como poesia [...] Na verdade, é uma proposta do livro de Ciências que fala que a tecnologia é uma



moeda de duas caras e isso ficou muito forte na sala, eles tomaram gosto em fazer poesia por causa do Centenário... A gente discutiu muito sobre isso e eles querem colocar no jornal mural. (Prof.<sup>a</sup> B)

Prosseguimos com a nossa reunião proporcionando mais um momento de reflexão e *leitura crítica das informações* veiculadas pelas mídias, utilizando a letra da música e a projeção do vídeo clipe “Televisão”, do grupo Titãs, lançada na década de 80. Ao questionar o grupo de professores sobre o conhecimento dessa música, alguns se recordaram. O interessante foi o relato de uma professora sobre o fato de cantar essa música na época, mas de ainda não ter realizado essa análise e leitura crítica das muitas linguagens que a letra dispõe:

E o pior é que curtíamos essa música, mas nunca parei pra pensar nisso [...] eu achava o ritmo legal, gostosa de ouvir na época e tal, mas analisar a letra a fundo assim, eu entendia a parte que “a televisão me deixou burro”, mas não tinha parado para pensar a fundo assim.” (Prof.<sup>a</sup> B)

Ainda nesse momento acerca da análise e reflexão sobre as mídias a partir da letra dessa música, os professores demonstraram amadurecimento de seus posicionamentos, ou seja, uma reflexão crítica mais intensa, como podemos perceber pelas exposições a seguir:

É, a gente senta ali e só reproduz, nessa parte aqui “tudo o que a antena captar meu coração captura”, então tudo o que passa ali a gente pega para a gente e toma isso como verdade. (Prof.<sup>a</sup> L)

É isso, olha aqui: “É que a televisão me deixou burro, muito burro demais. E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais”, quer dizer a gente sem pensamentos, irracionais. (Prof.<sup>a</sup> E)

Nessa articulação das ideias reflexivas, uma professora também fez relação com outras discussões acerca dos *conteúdos de mídias* que tratamos em outros momentos formativos, como na fala:

É, o Willian Bonner falou, ele está certo, quem somos nós pra contrariar... (risos). (Prof.<sup>a</sup> L)

Foi nesse ambiente repleto de novos olhares para as mídias no espaço escolar com a intenção de proporcionarmos momentos de formação que também ressignificassem a qualidade das experiências dos professores (FANTIN, 2012) no seu contexto de trabalho, que encerramos essa etapa da ação formativa.

Na sequência, apresentamos um quadro com as temáticas desenvolvidas por turma com a mediação de seus professores, na construção do jornal mural para possibilitar uma melhor visibilidade do percurso, bem como algumas fotos durante esse processo.

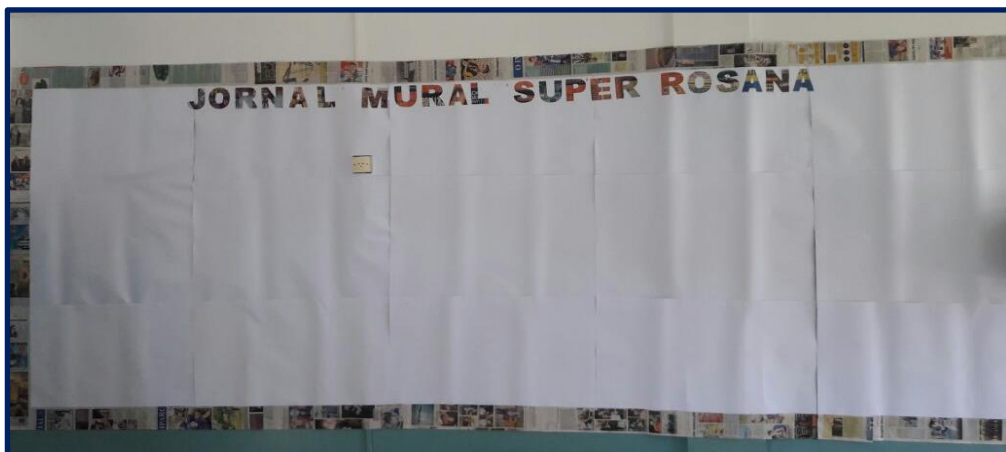
**Quadro 6: Organização do Jornal Mural**

<b>Turmas</b>	<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Temas do Jornal Mural</b>
1ºA (Prof. <sup>a</sup> F)	Leitura e discussão da história “No tempo em que a televisão mandava em Carlinhos” de Ruth Rocha; Escrita de bilhete para o Carlinhos	Escrita de bilhete
1ºB (Prof. <sup>a</sup> C)	Brincadeiras preferidas do 1ºB: lista coletiva, desenhos, fotos do recreio	Bilhetes
2ºA (Prof. J)	Texto informativo coletivo sobre o teiú: curiosidades, fotos, desenhos	Texto informativo
2ºB (Prof. <sup>a</sup> S)	Brincadeiras para a hora do recreio (instrução coletiva de duas brincadeiras, fotos, desenhos)	Brincadeiras
3ºA (Prof. <sup>a</sup> L)	<i>Youtubers</i> : o que são <i>youtubers</i> , dicas de canais	<i>Youtubers</i>
3ºB (Prof. M.L)	<i>Youtubers</i> : o que são <i>youtubers</i> , dicas de canais	<i>Youtubers</i>
4ºA (Prof. <sup>a</sup> L)	“Spinner”, o brinquedo da moda	Texto opinativo
4ºB (Prof. <sup>a</sup> A.E)	Notícia do evento XIV ENETEC	Notícia de um evento
5ºA (Prof. <sup>a</sup> E)	Charges	Charges
5ºB (Prof. <sup>a</sup> B)	Adolescência; Espaço Poético	Adolescência e poesia

**Fonte:** Organizado pela autora, a partir da coleta de dados.

A partir do início do mês de novembro, as professoras realizaram o trabalho com a mídia jornal mural com os seus alunos. Nesse período, o espaço do jornal mural também foi organizado no pátio da escola.

**Figura 9:** Organização do espaço do jornal



**Fonte:** Érika Franco

Após a realização das atividades em sala de aula, preparamos a impressão dos materiais em folha A3. Na sequência, oportunizamos um momento de planejamento e distribuição dos materiais no jornal mural com a participação de alunos que permaneciam em período integral na escola e de professores participantes da pesquisa.

**Figura 10:** Planejamento da estética



**Foto:** Realizada pela pesquisadora

À medida que os trabalhos eram finalizados e impressos, o jornal mural foi ganhando corpo. Depois de concluído, gerou muita agitação e movimento na escola.

**Figura 11:** Apreciação do jornal mural



**Foto:** Realizada pela pesquisadora

Chegamos à conclusão do Jornal Mural Super Rosana. Conclusão apenas de uma experiência com a mídia-educação no contexto escolar, onde outras foram semeadas no terreno fértil do chão da escola, pois defendemos que a mídia-educação é “[...] condição de pertencimento e cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação escolar e na formação de professores.” (FANTIN, 2012, p. 450)

**Figura 12:** Jornal Mural Super Rosana



**Foto:** Paula Spolador (Professora de Educação Infantil)

### 6.3 Análise conjunta da ação formativa nos HTPC

Apresentamos nessa seção a síntese das categorias obtidas na ação formativa durante os HTPC, por meio da análise de conteúdo. Dessa forma, reunimos todas as categorias que em alguns momentos se fizeram presentes com o intuito de discuti-las de forma complementar àquilo que foi abordado pontualmente em cada um dos encontros.

Considerando que a análise não se limita apenas ao seu conteúdo, mas também da relevância de considerar o seu continente (BARDIN, 2016), realizamos aproximações entre as categorias observadas, gerando trinta categorias, a saber: *conteúdos de mídias, planejamento dos assuntos do jornal, leitura crítica das informações, padronização de hábitos veiculados pelas mídias, euforia causada pelas mídias, tipos de mídias, influência das mídias, professor formador, percepção de ferramentas manipulativas, mídia-educação na formação, múltiplas linguagens das mídias, as crianças e os usos das mídias, organização familiar mais distante,*

*credibilidade das informações, dificuldades em trabalhar com as mídias, mudanças nas relações sociais por meio das mídias, filtro das informações veiculadas pelas mídias, percepção dos alunos sobre as informações midiáticas, tendenciosidades das campanhas publicitárias, presença e uso das mídias, dificuldades com recursos na escola, defensividade das mídias, expectativa de trabalho com as mídias, criticidade dos alunos, formação para a cidadania, envolvimento dos alunos, formação instrumental das mídias, trabalho pedagógico engessado pelo sistema, dificuldades no planejamento e relação com outros conteúdos.*

Para uma melhor visualização das categorias reunidas, elaboramos uma tabela intitulada “Conjunto das Categorias dos HTPC”, com o registro das frequências observadas nas ações formativas.

**Tabela 17: Conjunto das Categorias dos HTPC**

<b>CATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>F*</b>
Conteúdos de mídias	24
Planejamento dos assuntos do jornal	19
Leitura crítica das informações	12
Padronização de hábitos veiculados pelas mídias	8
Euforia causada pelas mídias	7
Tipos de mídias	6
Influência das mídias	6
Professor formador	6
Percepção de ferramentas manipulativas	6
Mídia-educação na formação	5
Múltiplas linguagens das mídias	5
As crianças e os usos das mídias	5
Organização familiar mais distante	4
Credibilidade das informações	4
Dificuldades em trabalhar com as mídias	4
Mudanças nas relações sociais por meio das mídias	4
Filtro das informações veiculadas pelas mídias	3
Percepção dos alunos sobre as informações midiáticas	3
Tendenciosidades das campanhas publicitárias	3
Presença e uso das mídias	3
Dificuldades com recursos na escola	3
Defensividade das mídias	3
Expectativa de trabalho com as mídias	2
Criticidade dos alunos	2
Formação para a cidadania	2
Envolvimento dos alunos	2
Formação instrumental das mídias	1
Trabalho pedagógico engessado pelo sistema	1
Dificuldades no planejamento	1
Relação com outros conteúdos	1
<b>Total</b>	<b>155</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

\*A frequência refere-se ao número de manifestações e não ao número de sujeitos participantes.

É possível perceber na tabela a frequência elevada da categoria *conteúdos de mídias*, com registro de 24 manifestações durante as ações formativas. Tendo em vista que estas abordaram os conteúdos de mídias, assunto central da formação, consequentemente observamos maior incidência na frequência dessa categoria.

Por meio dos contextos dessas manifestações, percebemos que a vivacidade das mídias no cotidiano das pessoas se faz presente em muitas esferas de suas relações sociais, dessa forma, os *conteúdos de mídias* acabam exercendo forte importância, em especial, na vida dos alunos. A esse respeito, Belloni (2010, p. 88) enfatiza a influência desses conteúdos midiáticos na construção das identidades das crianças e jovens, público este em que as mídias se apresentam com forte presença.

A expansão vertiginosa do acesso à internet e a quase universalização do acesso à televisão põem em evidência a imensa importância das mídias no cotidiano e nas esferas sociais e culturais das sociedades contemporâneas, em especial nos processos de socialização das novas gerações. Mais do que nunca, crianças e adolescentes encontram nas mensagens das mídias os valores, símbolos, mitos e ideais com os quais vão construir suas identidades, seus mundos sociais e culturais.

Nesse sentido presenciamos nos encontros das ações formativas, por exemplo, a forte influência dos *youtubers* nas atuações de alguns alunos, manifestadas também como expectativa de profissão no futuro; a divulgação do brinquedo *spinner* como meio de aliviar o estresse, se configurando como “o brinquedo da moda”; os conteúdos veiculados por diferentes mídias e suas tendências e as aparências nas redes sociais, descritos nos registros dos encontros dos HTPC noturno e vespertino.

A frequência constante dessa categoria nos encontros das ações formativas revela como as mídias medeiam as nossas relações sociais e como estão imbricadas nas nossas vidas e na nossa cultura (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), dessa forma, trabalhar com o universo das mídias “[...] se torna uma tarefa irrenunciável da educação, e a mídia-educação se torna educação.” (FANTIN, 2012, p. 66).

Outro dado que nos chama a atenção na tabela 15 é a frequência da categoria *planejamento dos assuntos do jornal*, evidenciando 19 manifestações durante as formações. Observamos nesse contexto a preocupação e, por alguns momentos também as dificuldades de alguns professores, em trabalhar com as mídias e com o planejamento dos assuntos da mídia jornal mural, considerando-a enquanto mídia autêntica dos alunos (BONINI, 2011).



Nesse contexto, reflexões e discussões nas reuniões das ações formativas com os professores envolviam o planejamento do jornal mural com os alunos, a sensibilidade dos professores em ouvir os assuntos que mais despertavam o interesse da turma, validando o jornal enquanto identidade da escola e meio expressivo dos alunos; as possibilidades de gêneros textuais que podem compor um jornal escolar e a experiência de produção dessa mídia na escola.

Autores como Faria e Zanchetta Júnior (2002) e Bonini (2011) evidenciam que trabalhar com as mídias, e em especial com o jornal escolar, exige o planejamento do professor, pois não é possível desenvolver o jornal enquanto mídia expressiva dos alunos por meio de um compilado de registros escolares.

Dessa maneira, as manifestações do planejamento dos assuntos do jornal se validaram enquanto um processo a ser desenvolvido no grupo de professores e com os seus alunos, fazendo do acompanhamento das ações formativas momentos relevantes para a consolidação desse processo, no sentido de oportunizar aos docentes o exercício de algumas competências indispensáveis no trabalho com mídias na sala de aula.

Nesse aspecto, Fantin e Rivoltella (2012, p. 130) destacam que essas competências se relacionam com a

[...] formação como práxis que envolve a comunicação (teorias, linguagens das mídias e processos culturais), a pedagogia (didática e organização do ensino-aprendizagem) e a mídia-educação (conhecimentos e habilidades pedagógicas com as mídias para além das “tecnologias educacionais”).

Oportunizar ações formativas sobre a mídia-educação com os professores no ambiente escolar possibilitou o registro da categoria *leitura crítica das informações* com 12 manifestações, visto que esta também foi uma das competências desenvolvidas nas reuniões de HTPC. O contexto dessa categoria abrangeu um vasto leque de contextos reflexivos, como: a leitura mais profunda das informações veiculadas pelas mídias, a percepção de matérias/notícias superficiais apresentadas em diferentes situações pelos meios de comunicação e, sobretudo, a importância do desenvolvimento de uma leitura que ultrapasse a decodificação de palavras. (CALDAS, 2006)

Dessa forma, as formações durante os HTPC geraram reflexos na prática dos professores em sala de aula, ao proporcionarem momentos de discussões e reflexões sobre os assuntos que circulavam nas mídias e/ou que despertavam interesses dos alunos, como no caso do brinquedo “*spinner*” e das leituras de charges, por exemplo,

proporcionando experiências de letramento enquanto leitura e escrita do mundo (GIRARDELLO, 2014).

Autores como Gonnet (2004), Belloni (2009), Fantin (2012) entre outros, enfatizam a leitura das mídias como parte indissociável do cidadão, sendo a mídia-educação o instrumento essencial para “[...] o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, inclusive uma formação de professores mais atualizada e em acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações.” (BELLONI, 2009, p. 47)

Ao tratarmos da mídia-educação na formação em serviço de professores, observamos na Tabela 15 o registro das categorias *formação instrumental das mídias, trabalho pedagógico engessado pelo sistema, dificuldades no planejamento e relação com outros conteúdos* com nuances de análise que diferem entre si, embora todas apresentem uma manifestação de frequência.

Por meio da análise, observamos que a formação instrumental se refere a uma experiência de formação docente de uso do jornal escolar enquanto mero dispositivo, o que gerou descontentamento e frustração em uma das professoras participantes da pesquisa.

Em relação à categoria *trabalho engessado pelo sistema*, foi possível perceber a manifestação de uma professora acerca da dinâmica do espaço de sala de aula enquanto lista de conteúdos programáticos a serem cumpridos, cronogramas internos de organização escolar, avaliações externas e burocracias, que acabam sufocando o professor com papeis e planilhas que colaboram cada vez mais para o distanciamento de uma educação que não objetiva apenas “[...] o núcleo básico de desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo da personalidade.” (TEDESCO, 1995, p. 94)

Já a manifestação da categoria *dificuldades no planejamento*, no contexto do trabalho com o jornal mural, destacamos a extrema importância do acompanhamento e estímulo da potencialização e reflexão do professor em relação à sua prática pedagógica. Isso é possível por meio das reuniões de formação na perspectiva “[...] crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Na análise da categoria *relação com outros conteúdos*, notamos que o envolvimento com o trabalho desenvolvido com a mídia jornal mural proporcionou o registro dessa categoria em uma das reuniões de HTPC, também com uma manifestação de frequência. Esse contexto se refere à habilidade desenvolvida por uma professora

participante da pesquisa, em articular os conteúdos curriculares com a mídia jornal mural. Inferimos que tal manifestação se fez presente devido, também, as reuniões de formação se configurarem como orientações aos professores enquanto sujeitos com capacidades de análise, reflexão crítica e avaliação dos processos educativos, e não como meros aplicadores de técnicas pedagógicas. (IMBERNÓN, 2009)

Nesse sentido, finalizamos a análise conjunta da ação formativa nos HTPC, ressaltando a formação em serviço como espaço de experiência que transforma, o que significa conceber essa formação enquanto movimento e a educação como ação que medeia o sujeito e a cultura, possibilitando a conexão e ampliação do conhecimento. (FANTIN, 2012)

Nesse sentido, as artes, as mídias e as tecnologias, hoje, não apenas exercitam novas percepções sensoriais como provocam a construção de novos significados e aprendizados que dizem respeito à própria relação com a tecnologia, que permite diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual. A multiplicidade de formas que as experiências assumem na contemporaneidade nos leva a pensar nas diversas linguagens que devem estar presentes na formação de professores de hoje. (FANTIN, 2012, p. 61)

O desenvolvimento das ações formativas em mídia-educação nas reuniões de HTPC se configuraram enquanto espaço formativo e de transformação de sujeitos, porém, vale ressaltar novamente que ao trabalharmos com experiências de formação no contexto escolar seus efeitos não são imediatos, pois trabalhamos com processos e, dessa maneira, não é possível delimitar etapas de significação na formação docente, há que se considerar os tempos individuais de aprendizagens (FANTIN, 2012).

Nesse sentido, defendemos que a formação em serviço precisa ser concebida como espaço coletivo e de investimento das escolas, no viés em que cada profissional desempenha, ao mesmo tempo, a função de formador e formando. (NÓVOA, 1995)

## 6.4 Análise das entrevistas

A próxima etapa de análise dos dados dessa pesquisa consiste em refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a realização das formações nos HTPC. Para essa análise, foram realizadas entrevistas individuais com os professores participantes da pesquisa no período de 11 a 15 de dezembro de 2017, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Por meio do roteiro de questões, buscamos identificar as transformações nas ações e práticas pedagógicas dos professores participantes, transcorrendo as entrevistas por meio de cinco questões norteadoras, fluidas durante o processo da entrevista. Dessa forma, apresentaremos as questões realizadas seguidas de tabelas das categorias analisadas, com o intuito de preservar a gama e complexidade dos dados que esse instrumento possibilita ao pesquisador, pois é importante considerar que “Quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multiplicidade do material verbal.” (BARDIN, 2016, p. 120)

### 6.4.1 Participação dos alunos

A primeira indagação da entrevista consistiu em: “Como foi a participação dos alunos com o uso das mídias na sala de aula?”

As manifestações/respostas dos participantes a esse questionamento foram classificadas em sete categorias: *participação positiva dos alunos, avaliação positiva da formação nos HTPC e suas possibilidades, práticas docentes e suas consequências, mudanças na prática docente, conteúdo e metodologia de ensino e aprendizagens decorrentes, aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos, dificuldades no uso de mídias*. Na sequência, segue uma tabela com a organização desses dados:

**Tabela 18: Participação dos alunos**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Participação positiva dos alunos	8	21,05%
Avaliação positiva da formação nos HTPC e suas possibilidades	8	21,05%
Prática docente e suas consequências	6	15,80%
Mudanças na prática docente	5	13,15%
Conteúdo e metodologia de ensino e aprendizagens decorrentes	5	13,15%
Aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos	4	10,52%
Dificuldades no uso de mídias	2	5,30%
Total de respostas	38	100%

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados

Respondem ao questionamento sobre a participação dos alunos como positiva o percentual de 21,05%, das respostas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho com a mídia jornal mural.

Foi muito motivador, eles gostaram muito, ficaram muito empolgados porque eles manusearam as fotos também que eles tiraram, as pesquisas que eles fizeram, eles ficaram muito interessados[...] (Prof. **J**)

Eles gostaram e participaram muito, eles quiseram testar as brincadeiras todas antes de colocar no jornal, eles foram falando a forma de jogar para escrever, se dava para jogar de outro jeito, eu achei que eles participaram bastante. (Prof.<sup>a</sup> **S**)

[...] todos começaram a querer falar, participar, gostaram de desenhar, todos queriam que os desenhos fossem para o mural, nessa parte, eu achei interessante porque eles realmente se envolveram e começaram a querer fazer e participar mesmo. (Prof.<sup>a</sup> **C**)

A categoria *avaliação positiva da formação no HTPC e suas possibilidades* também apresentou o percentual de 21,05% de respostas, explicitando algumas

impressões dos professores acerca das formações propriamente ditas, além de outras possibilidades de trabalho em sala de aula.

E as formações nos HTPC foram muito boas [...]. (Prof.<sup>a</sup> **F**)

[...] a gente teve uma outra visão na formação, então o nosso modo de trabalhar com eles com as mídias também passa a ser diferente. (Prof. **J**)

[...] às vezes a gente é engolido por aquela coisa de dar o conteúdo e eu achei muito importante esse trabalho que você fez com a gente também de abrir um pouco os nossos olhos, como naquela vez da notícia do carro movido à água, às vezes a gente é engolido por essas coisas que a gente vê na mídia. (Prof.<sup>a</sup> **A.E**)

Eu achei muito legal porque eu gosto de trabalhar com o jornal, até por conta da produção de texto carta do leitor, e eles ali pra mim foi gratificante porque eu nunca tive uma sala que tivesse esse respaldo de visão crítica com relação à política [...]. (Prof.<sup>a</sup> **E**)

A categoria *prática docente e suas consequências* reúne argumentos que se relacionam com a prática dos professores e com o comportamento dos alunos por meio de discussões em sala de aula e das possibilidades que a mídia jornal, em específico, oportuniza nesse contexto.

[...] veio a complementar aquilo que a gente vem desenvolvendo em sala de aula, porque todos os dias, realmente, a gente faz a leitura do jornal, das manchetes dos dias [...] é mais um instrumento para eles estarem utilizando como leitura e também, por ser uma mídia que tem vários tipos de textos, o que colabora muito pra gente trabalhar em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

[...] eles buscaram mais nos jornais, eles iam, procuravam alguma coisa, se interessavam mais, valorizou mais, principalmente quando eles viram o jornal pronto mesmo, na parede. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

Atrelada à prática docente, obtivemos a categoria *mudanças na prática docente*, com uma porcentagem de 13,15% das respostas, explicitando mudanças na prática do professor em como trabalhar com as mídias na sala de aula.

[...] foi um trabalho diferente, a gente teve uma outra visão na formação, então o nosso modo de trabalhar as mídias também passou a ser diferente. As outras visões que a gente acaba tendo, em como trabalhar a metodologia, vai além daquilo que a gente estava trabalhando, que era de apenas apresentar a estrutura de determinada mídia, eles começaram a manusear melhor, a trabalhar com as informações sobre as mídias e o que elas representam e significam. (Prof. **J**)

Ter realizado o jornal mural foi como um encerramento de tudo o que foi visto durante o ano. (Prof.<sup>a</sup> L)

No entrelaçamento das práticas docentes, evidenciou-se o *conteúdo e metodologia de ensino e aprendizagens decorrentes* como uma categoria que apresentou o percentual de 13,15% de respostas, com indícios de um trabalho que ultrapassou os limites da sala de aula, como podemos acompanhar em algumas entrevistas:

Na minha sala caiu como uma luva, porque era algo que estava “pegando”, era um tema que todos estavam comentando. Foi muito enriquecedor, foi maravilhoso! Pegou a família, deu orientação para os alunos, para os amigos, vizinhos, foi ótimo! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

[...] eles já sabem olhar o jornal e ter um olhar mais crítico em relação as notícias, as charges, principalmente agora, eles tem um posicionamento sobre a política, agora eu percebo que eles já veem melhor o jornal. (Prof.<sup>a</sup> L)

A possibilidade de estabelecer um elo entre os conteúdos de ensino e a realidade dos alunos, por meio do trabalho desenvolvido com as mídias, e em específico com a mídia jornal, originou a próxima categoria, denominada de *aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos*, com a porcentagem de 10,52% das respostas, exemplificadas por alguns depoimentos dos professores, como:

O trabalho com mídias, mesmo que a gente não queira ou não esteja acostumada a fazer, se faz muito presente porque a criança não vive só na escola ou no mundo dela, ela faz parte das mídias e tem acesso a isso [...] trabalhar com eles o jornal, eu percebi que eles se sentem tendo voz, são coisas que fazem parte da vida deles, da atualidade, a discussão das notícias, das reportagens, eram coisas que faziam parte do cotidiano deles [...]. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

[...] as discussões dos assuntos que estão no momento nas mídias, normalmente a gente não consegue ver no material didático que vem preparado, então no jornal do dia a dia eles veem isso, o que contribuiu muito para desenvolver o jornal mural, eles estavam com assuntos ali, o assunto do spinner mesmo, era um assunto atual, que realmente não está nos livros didáticos que a gente utiliza [...]. (Prof.<sup>a</sup> L)

Como última categoria da primeira questão na entrevista, obtivemos as *dificuldades no uso de mídias*, com um baixo percentual de 5,30% das respostas, porém

um dado de relevância a ser exemplificado nessa pesquisa, pois denota as dificuldades no trato com as mídias na sala de aula, observado pelo relato da Prof.<sup>a</sup> F:

Ainda tenho dificuldades em trabalhar com mídias, sou mais velha né, e tenho dificuldades até mesmo para mexer no computador, ler os *e-mails*, eu ainda preciso de ajuda [...]. (Prof.<sup>a</sup> F)

Até mesmo diante das dificuldades que alguns professores apresentaram em trabalhar com as mídias na sala de aula, como observadas no relato acima, podemos perceber que a participação dos alunos no desenvolvimento da mídia jornal mural possibilitou um leque de aprendizagens que auxiliaram no aperfeiçoamento do pensamento crítico e autocrítico dos alunos (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), dessa forma, ratificamos mais uma vez, o que Belloni (2010) realça sobre considerar as mídias e seus significados multipresentes como formantes da nossa cultura e integrá-las nos processos educativos é urgente e necessário.

#### **6.4.2 Contribuições do uso das mídias**

Prosseguimos com as entrevistas por meio do questionamento: “Na sua opinião, quais as contribuições do uso das mídias na sua prática de sala de aula?”

Obtivemos um campo semântico, a partir da análise das entrevistas, que gerou as categorias: *prática docente e suas consequências, contribuições na formação docente, valorização dos interesses dos alunos, trabalho de reflexão e senso crítico, dificuldades no uso de mídias, influências das mídias*.

A partir dessa análise, elaboramos uma tabela, intitulada “Contribuições do uso das mídias”, em destaque a seguir:



**Tabela 19: Contribuição do uso das mídias**

CATEGORIAS	F	%
Prática docente e suas conseqüências	7	33,33%
Contribuições na formação docente	6	28,57%
Valorização dos interesses dos alunos e dos conteúdos de mídia	3	14,28%
Trabalho de reflexão e senso crítico	2	9,51%
Dificuldades no uso de mídias	2	9,51%
Influências das mídias	1	4,80%
Total de respostas	21	100%

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados

Na categoria *prática docente e suas conseqüências*, o percentual observado foi de 33,33% das respostas, com algumas considerações dos professores sobre a dinâmica que o trabalho com mídias proporciona, além de considerar os conteúdos veiculados por esses meios e sua discussão na sala de aula.

[...] fica mais dinâmico porque é uma coisa que interessa a eles, eu achei que assim fica melhor, sai um pouco daquela coisa de rotina de lousa, só ensino [...]. (Prof.<sup>a</sup> S)

[...] ao ler o jornal já gera uma coisa diferente, antes eu lia para eles, fazia um comentário e pouco escutava-os e depois disso, eu passei a ler o jornal e a ouvir mais o que eles tinham para falar [...]. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

Me ajudou a estar mais próxima dos meus alunos [...] as crianças vão lendo e a gente acaba discutindo “o que você achou?”, acabou dando mais desenvoltura para eles exporem sobre o que pensam, eu achei que foi maravilhoso! (Prof.<sup>a</sup> B)

Contribuiu com a minha forma de trabalhar mesmo, porque ultrapassa aquilo o que a gente vem trabalhando, é algo que acrescentou na minha metodologia de trabalho [...] trabalhar o jornal em sala de aula vai além do que ler uma notícia, de mostrar o jornal aqui na frente e falar o que é uma manchete, sabe... não é só isso. (Prof. J)

Vinculada à essa nuance de prática dos professores, distinguimos a categoria *contribuições na formação docente*, com 28,57% das respostas com referências do

enriquecimento e reflexão da prática dos professores, demonstrados em alguns relatos abaixo:

Para mim mudou muito enquanto professora, enquanto pessoa, enquanto mãe, porque você realmente começa a pensar que precisa ter um filtro em tudo o que você vê, daquilo que você assiste e o quanto tudo isso te influencia, se você deixar [...]. (Prof.<sup>a</sup> C)

[...] então me fez uma professora mais reflexiva em relação àquilo que eu ia trabalhar com os alunos [...] eu vejo que contribui para isso no meu trabalho, no meu modo de trabalhar que mudou, porque antes eu acabava mesmo sendo engolida, porque eu também era uma pessoa engolida pela mídia, no que eu lia ou via eu acreditava, muitas vezes, em tudo, e esse trabalho que você fez com a gente me fez parar mais para pensar, a gente tem que tomar cuidado com aquilo que a gente acredita que é verdade. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

[...] para mim valeu muito como enriquecimento de aprendizagem. (Prof.<sup>a</sup> F)

Além das considerações que envolvem o enriquecimento, tanto profissional quanto pessoal, destacados na categoria anterior, destacamos também a *valorização dos interesses dos alunos e dos conteúdos de mídia* como uma categoria, que resultou em 14,28% das respostas. Nesta categoria, presenciamos a consciência dos professores em trabalhar com os conteúdos dispostos ou expostos pelas mídias visto que também denotam curiosidades e interesses dos alunos em conhecer mais sobre os assuntos que estão nas mídias.

Trabalhar o que está aí na mídia com eles foi muito importante porque são assuntos que, às vezes a gente acha que para as crianças não tem importância, mas eles ouvem falar e eles querem saber [...]. (Prof.<sup>a</sup> L)

Relacionado com os interesses dos alunos e com os conteúdos das mídias, destacamos ainda a categoria *trabalho de reflexão e senso crítico*, com 9,51% das respostas. Podemos notar nos relatos abaixo a ênfase com o desenvolvimento dessa vertente no ambiente de sala de aula:

Contribui no sentido de que eu passei a trabalhar com as crianças com essa questão da veracidade das notícias [...] incentivar eles a refletirem mais sobre isso de que nem tudo o que está na mídia é verdade. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

[...] eu acho que como professora e como formadora de opinião, a gente tem sim que apresentar os assuntos que estão em destaque na mídia para que eles

pensem sobre o assunto, levar eles a terem um pensamento crítico sobre os assuntos e para que, futuramente, ele seja um adulto que pense sobre tudo o que vê, reflita, trabalhar esse senso crítico. (Prof.<sup>a</sup> L)

Podemos perceber nesses excertos das entrevistas, em outras palavras, o que Orofino (2008) destaca sobre a escola e a reflexão crítica das mídias, que “o espaço escolar pode e deve intensificar a reflexão crítica sobre os conteúdos de mídia e ampliar os espaços de produção e difusão de novos modos de significar o mundo [...]” (OROFINO, 2008, p. 122)

Considerar e trabalhar o espaço da sala de aula com o uso das mídias em uma vertente reflexiva, dinâmica e participativa não se mostrou algo tranquilo para todos os professores, o que originou na nossa próxima categoria, intitulada *dificuldades no uso de mídias*, com 9,51% das respostas.

[...] eu sei que ainda tenho muitas dúvidas, mas aos poucos a gente vai aprendendo. (Prof.<sup>a</sup> F)

[...] no meu caso, às vezes, é meio difícil de encontrar formas de trabalhar com a mídia. (Prof. J).

Como última categoria dessa questão nas entrevistas, elencamos as *influências das mídias*, com percentual 4,76% das respostas. Essa categoria evidencia a opinião de uma das professoras em relação à importância do olhar do professor para essa nuance da ação que as mídias exercem nas nossas vidas.

[...] eu achei super interessante e percebi também o quanto nós somos influenciáveis! Não só as crianças [...] e o quanto tudo isso te influencia se você deixar: você quer comer, você quer vestir, você quer usar, é isso. (Prof.<sup>a</sup> C)

Aos poucos, notamos durante a realização das entrevistas que as nuances em relação às contribuições do uso das mídias no processo pedagógico após as formações realizadas nos HTPC se fundem dado o grande papel que exercem entre todos os sujeitos e, é claro, enquanto integradora de nossa cultura. No que se refere à formação dos professores para o desenvolvimento das competências e habilidades para o trabalho com mídias na escola, defendemos que o conhecimento, a experiência e as novas

maneiras de trato com as linguagens múltiplas das mídias se reportam para a sua problematização no espaço escolar (FANTIN, 2012).

#### 6.4.3 *Experiência de trabalhar com as mídias com os alunos*

A próxima questão norteadora das entrevistas consistiu em “Como foi a experiência de trabalhar com as mídias com os seus alunos?”, o que gerou uma tabela sobre as impressões dos docentes em relação a esse trabalho, composta pelas categorias: *práticas docentes e suas consequências, valorização e interesses dos alunos, integração dos professores e postura crítica dos alunos*. A seguir, apresentamos a tabela dessa questão:

**Tabela 20: Experiências em trabalhar com as mídias com os alunos**

CATEGORIAS	F	%
Prática docente e suas consequências	9	64,28%
Valorização e interesses dos alunos	2	14,30%
Integração dos professores	2	14,30%
Postura crítica dos alunos	1	7,14%
Total de respostas	14	100%

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

Podemos notar, por meio da análise dessa questão da entrevista, que a maioria dos relatos discorreram sobre a relação entre a experiência de trabalhar com as mídias e as consequências observadas ao longo do percurso desse trabalho, o que designamos como a categoria *prática docente e suas consequências*, com 64,28% das respostas, explanadas pelos excertos abaixo:

Foi interessante e significativa, trouxe um momento em que a gente saiu daquele âmbito de sala de aula, eu considero isso enriquecedor tanto para eles quanto para mim. (Prof. J)

Essa experiência foi boa, uma coisa nova que eu vou levar sempre e posso trabalhar em outra escola, para onde eu for [...]. (Prof.<sup>a</sup> S)

Nossa, muito, extrapolou a sala de aula [...] foi meio também que abrir os olhos dos pais, para eles se envolverem na vida dos filhos, e também comentei na reunião de pais “Gente, tem pai que pede para abaixar o volume, vocês tem que pedir é para aumentar o volume, vocês tem que saber o que os

seus filhos estão assistindo, estão ouvindo, estão filtrando”, foi ótimo, eu amei! (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Foi uma experiência muito boa, tudo se encaixou e só veio a contribuir. (Prof.<sup>a</sup> L)

Foi uma experiência boa, primeiro porque eu sentia antes a minha sala não muito participativa, um pouco desmotivada e esse trabalho com mídias me fez ver que os alunos têm muita vontade e opinião, eles querem se expressar e de ter também esse trabalho feito em casa, de consciência [...]. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

Correlata com as impressões da experiência do trabalho com mídias, a *valorização dos interesses dos alunos* também mostrou-se presente, sendo esta a nossa próxima categoria com 14,30% das respostas.

Eu gostei muito porque eles realmente se interessaram pelo trabalho e descobri que eles assistem de tudo na televisão, pelas discussões, é um pouco do que eles vivenciam, foi muito bom discutir com eles [...] e o que foi legal também foi que a gente acabou colocando no jornal o que eles queriam mesmo, ficou do jeito deles. (Prof.<sup>a</sup> C)

[...] esse trabalho com mídia incentiva muito a eles falarem as suas opiniões, e a gente pode aumentar e contribuir com o estudo do dia a dia também. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

No decorrer das entrevistas, além dos indícios já citados, notamos que a experiência com as mídias também contribuiu para a integração dos professores, ressaltando a nossa observância do indício de uma perspectiva de trabalho com as mídias que transcende o cunho de recurso facilitador de práticas pedagógicas, mas que integram a socialização de conhecimentos (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Nesse sentido, elencamos a categoria *integração dos professores*, observada em 14,30% das respostas, conforme podemos perceber em:

[...] conversando com as meninas eu percebi que às vezes você fica com medo de falar alguma coisa, mas é a dificuldade de todos né, então é não ter medo de falar e fazer esse trabalho que vai além da sala de aula [...]. (Prof.<sup>a</sup> E)

A experiência foi excelente em tudo, porque essa integração de todos foi muito positiva. (Prof.<sup>a</sup> B)

A última categoria dessa questão nas entrevistas denominamos de *postura crítica dos alunos*, com 7,14% das respostas, pois o entrelaçamento da experiência do

trabalho com mídias está intimamente relacionado, também, com a decorrência das aprendizagens pelos alunos.

Eu vejo que eles tem uma postura bem legal, eu percebo que eles já mudaram a postura deles, essa relação de leitura e eu acho isso ótimo, foi uma experiência muito boa, tudo se encaixou e só veio a contribuir. (Prof.<sup>a</sup> L)

A percepção de mudanças na postura e aprendizagens dos alunos em decorrência do trabalho com as mídias no ambiente educativo nos reporta às novas formas de mediação cultural que fazem parte das nossas vidas, daí a relevância e identificação dos alunos com o trabalho desenvolvido com a mídia jornal mural. Nessa perspectiva, defendemos o desenvolvimento da mídia-educação também como um “[...] fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania.” (FANTIN, 2014, p. 51)

#### ***6.4.4 Visão dos professores, após a formação, sobre o trabalho com mídias***

Na sequência das entrevistas, tivemos como pano de fundo o questionamento “Qual a sua visão hoje, após a formação, sobre o trabalho com mídias na sala de aula?” A amplitude dos relatos dos professores participantes da pesquisa gerou uma gama de categorias que se circunscrevem como características específicas do trabalho com as mídias no ambiente escolar, as quais elencamos em: *contribuições na formação docente, necessidade formativa na escola, mudanças na prática docente, presença das mídias, dificuldades em desenvolver o trabalho na rotina sistematizada da escola, ampliação do trabalho com mídias, insegurança inicial sobre o trabalho com mídias, desenvolvimento de reflexão e senso crítico.*

**Tabela 21: Visão dos professores, após a formação, sobre o trabalho com mídias**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Contribuições na formação docente	5	27,81%
Necessidade formativa da escola	3	16,66%
Mudanças na prática docente	3	16,66%
Presença das mídias	2	11,11%
Dificuldades em desenvolver o trabalho na rotina sistematizada da escola	2	11,11%
Ampliação do trabalho com mídias	1	5,55%
Insegurança inicial sobre o trabalho com mídias	1	5,55%
Desenvolvimento de reflexão e senso crítico	1	5,55%
<b>Total de respostas</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

Por meio do questionamento aos professores sobre o trabalho com as mídias, após todo o processo de formação, mais uma vez se fizeram presentes as nuances relacionadas com as *contribuições na formação docente*, sendo esta uma categoria presente em 27,81% das respostas.

Nossa, até a minha visão de mídia mudou muito, eu aprendi muito [...] isso eu vou levar para o resto da minha vida, para que os alunos, desde pequenos, aprendam a filtrar o que eles estão vendo, isso é muito importante. (Prof.<sup>a</sup> C)

Para mim até então estava aquela coisa muito fechada, enxugada do que era mídia, depois de tudo ampliou para mim o que é mídia, sobre o que eu penso hoje e faz mais sentido sobre a mídia no meu dia a dia. (Prof.<sup>a</sup> M.L)

[...] eu achei muito bacana quando você trouxe aquelas imagens de T.V. sabe? Antes eu ficava com aquela visão de acreditar em tudo [...]. (Prof.<sup>a</sup> E)

No decorrer das entrevistas, as vertentes que se relacionavam com a formação dos professores e com o uso da mídia na sala de aula se mostraram muito fortes e presentes na maioria das falas. Um outro dado interessante nessa vertente foi em relação à *necessidade formativa na escola*, sendo esta a próxima categoria elencada, presente em 16,66% das respostas. Os professores que manifestaram essa categoria explicitaram

em seus relatos a importância do professor estar atento ao seu tempo na era das mídias e ainda, sobre a relevância desse trabalho de formação com os alunos na sala de aula.

[...] as mídias formam essas crianças, são formadoras de opinião de extrema importância para elas, às vezes a criança está em casa e o diálogo é pouco na casa, mas ela está sempre na frente da televisão, do computador, mexendo na internet, então ela está tendo acesso às informações e cabe a alguém ensinar a ela a ter um olhar crítico sobre aquilo que elas leem, a filtrar o que dá para aproveitar ali, se é verdade ou não, a ter uma postura mais crítica [...] e elas precisam de alguém que ensine elas a olhar de forma diferente para o que elas estão recebendo. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

[...] são recursos que estão aí mas que, às vezes, a gente não sabe utilizar em sala. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

[...] a gente tem que investir mesmo, não dá para fechar os olhos! (Prof.<sup>a</sup> **F**)

As aproximações entre a necessidade formativa sobre as mídias e as metodologias de trabalho com os alunos na sala de aula configurou a próxima categoria, nomeada *mudanças na prática docente*. Obtivemos nessa categoria 16,66% das respostas, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

Porque é preciso ter esse trabalho diferenciado, ficar naquela mesmice de sala de aula de professor passando conteúdo não dá. (Prof.<sup>a</sup> **M.L**)

[...] sempre trazer esses textos novos para os alunos, para eles debaterem se é real ou fictício sabe, melhorou nesse sentido de trazer isso para dentro da minha sala [...] então, inovar mesmo e que é possível trabalhar com a mídia. (Prof.<sup>a</sup> **E**)

[...] são recursos que a gente tem aí e que auxiliam muito, às vezes você utilizando só a parte visual a criança entende muito mais do que você dar um texto para ela [...] então você tem outros meios e a criança aprende muito mais. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

A categoria *presença das mídias* também revelou-se nas entrevistas enquanto forte presença na vida cotidiana de todas as pessoas, aspecto este que Fantin (2016) apresenta como as mídias se constituem enquanto elementos da nossa prática social e cultural, além do destaque de sua importância. Dessa forma, a categoria *presença das mídias* apresentou 11,11% das respostas.

Eu percebo que é uma coisa que está aí, é o que as crianças vivenciam mesmo. (Prof.<sup>a</sup> **F**)



[...] as mídias estão no dia a dia das crianças o tempo todo [...] então não tem como não trabalhar né, é o que eles estão vendo, é o que eles estão tendo acesso [...]. (Prof.<sup>a</sup> L)

Ainda que a presença das mídias se manifeste de forma clara para os professores, a sua inserção no dia a dia de uma sala de aula ainda encontra alguns entraves no que diz respeito não só à formação dos professores, mas também no que se refere ao sistema de ensino e dinâmica escolar. Esse aspecto foi destacado na análise dos dados das entrevistas como uma categoria nomeada *dificuldades em desenvolver o trabalho na rotina sistematizada da escola*, com um 11,11% das respostas.

[...] como eu te falei, a gente é engolido também pelos conteúdos que a gente tem que dar, então a dificuldade que eu tive foi o tempo, porque eu tinha que terminar o conteúdo, dar avaliações, produções de textos, sondagens [...]. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

Essa experiência foi boa, mas foi correria né, teve semana de prova, mas foi bom, a gente conseguiu fazer. (Prof.<sup>a</sup> S)

Romper com algumas práticas sistematizadas em descompasso com a cultura digital da nossa sociedade midiática envolve a formação docente em seu viés de “experiência que transforma” (FANTIN, 2012). É importante ressaltar que a proposta formativa dessa pesquisa não se configura como um dispositivo ou instrução salvacionista de inovação de recursos metodológicos em sala de aula, mas sim de cunho formativo, o que demanda a experiência e vivências a longo prazo, visto que “[...] o efeito de uma experiência de formação não se pode conhecer de imediato [...]” (FANTIN, 2012, p. 62)

As dificuldades em ajustar práticas educativas engessadas em outros tempos e experiências requer, sem dúvida, pensar sobre o tempo: tempo de formação, tempo de experiências, tempo de transformações no fazer docente e na educação. Nesse sentido, acreditamos que por meio da formação em serviço é possível contribuir para o reflexo das transformações de tempo no ambiente educativo, pois “é nessa perspectiva da experiência que transforma, que a formação de professores em mídia-educação pode constituir momentos de significação, formação e transformação.” (FANTIN, 2012, p. 63)

Por meio da experiência formativa, tanto dos professores quanto no desenvolvimento do trabalho com os alunos, observamos ainda a ocorrência do desejo de *ampliar o trabalho com mídias*, sendo esta uma categoria com 5,55% das respostas.

A minha visão hoje é de uma expectativa maior, de aprofundar mais esse trabalho com mídias que eu fiz esse ano, e continuar. (Prof.<sup>a</sup> M.L)

Alguns frutos da formação realizada nessa pesquisa também se demonstraram como crescimento ou aperfeiçoamento de habilidades do professor, originando a categoria *desenvolvimento de reflexão e senso crítico*, com 5,55% das respostas, observada no relato da Prof.<sup>a</sup> C em:

[...] às vezes você simplesmente vê uma propaganda e você não pára para analisar essa propaganda, ou você consome aquilo, ou você ignora, e eu aprendi que a propaganda está sempre mostrando muito mais do que aquilo que está passando. (Prof.<sup>a</sup> C)

Abrangendo ainda esse espectro de formação docente em mídia-educação, constatamos na nossa análise mais uma vez as lacunas e ranhuras decorrentes de formações em desarmonia com a inserção das mídias no ambiente escolar, sendo essa manifestação considerada como a categoria *insegurança inicial sobre o trabalho com mídias*, com 5,55% das respostas.

Hoje eu me sinto segura, mas lá no comecinho quando você trouxe a proposta de formação para a gente eu fiquei com certo medo, porque eu não sabia o que fazer, como colocar em prática [...]. (Prof.<sup>a</sup> A.A)

Reiteramos mais uma vez que as experiências da cultura digital “[...] precisam ser problematizadas no currículo da formação de professores.” (FANTIN, 2012, p.64) o que inclui não somente a formação inicial, mas também, a formação em serviço, pois por meio delas é que os professores terão as possibilidades de construir as competências midiáticas necessárias para o desenvolvimento de mediações que contribuam com o trabalho de mídia-educação.

#### 6.4.5 Continuação do trabalho com mídias na prática docente

Tivemos como último eixo norteador do roteiro de entrevistas a pergunta “Como você pretende continuar o trabalho com mídias na sua prática docente?” que resultou nas categorias observadas: *ampliar o trabalho com mídias, aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos, aprendizagens decorrentes com o uso da mídia na escola, relação com os conteúdos curriculares, visibilidade dos trabalhos dos alunos, inserção do trabalho com mídias no planejamento.*

O espectro que o trabalho com mídias abrange no espaço escolar é amplo e considerando as categorias supracitadas, elaboramos a última tabela com o objetivo de oferecer uma melhor visualização da análise.

**Tabela 22: Continuação do trabalho com mídias na prática docente**

CATEGORIAS	F	%
Ampliar o trabalho com mídias	9	42,86%
Aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos	4	19,04%
Aprendizagens decorrentes com o uso da mídia na escola	4	19,04%
Relação com os conteúdos curriculares	2	9,53%
Visibilidade dos trabalhos dos alunos	1	4,77%
Inserção do trabalho com mídias no planejamento	1	4,77%
Total de respostas	21	100%

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta de dados.

Os professores manifestaram intenção de *ampliar o trabalho com mídias*, sendo essa sinalização considerada como uma categoria, com 42,86% das respostas. Observamos ainda que alguns relatos que os professores se referem à continuidade do trabalho com o jornal mural, pois este decorreu do intenso trabalho formativo a respeito dessa mídia em específico, além do processo positivo que culminou no jornal mural Super Rosana. Inferimos que, no momento para esse grupo de professores, foi uma experiência mais próxima com o uso da mídia em sala de aula.

Eu quero continuar como eu trabalhei esse ano e ver se consigo fazer algo diferente para enriquecer mais ainda. Eu achei muito dez! Com certeza quero continuar no ano que vem, na verdade, eu gostei mais dele sendo assim no mural do que em folhinha. (Prof.<sup>a</sup> **F**)

Eu penso no jornal mural mesmo, mas com outros temas que sejam deles, ou com outros tipos de brincadeiras [...]. (Prof.<sup>a</sup> **S**)

[...] como no jornal mural mesmo porque é prático e dá para a gente fazer sem precisar licitar, a gente usou outros meios e ficou bem bacana, a gente não se perdeu no caminho, eu achei prático. (Prof.<sup>a</sup> **E**)

Sabe o que chamou a atenção, através do que eles assistem você consegue conhecer mais o seu aluno, isso foi muito bom para mim. Eu pretendo continuar nesse sentido, acho que vai ser muito bom e para a minha relação com as crianças. (Prof.<sup>a</sup> **C**)

Eu pretendo trabalhar não só a questão dos youtubers, mas a questão das outras mídias né, a televisão, as influências que ela traz e mostrar para a criança que não é para ela parar de ver, mas é orientação! (Prof.<sup>a</sup> **M.L**)

Eu penso assim, seja lá para onde eu for, eu quero continuar a levar para a sala de aula os assuntos que estão acontecendo no dia a dia, porque eu acho extremamente importante a gente, como formadores de opinião, estar trabalhando com as crianças esses assuntos, discutindo política, discutindo a realidade de tudo o que acontece no dia a dia [...]. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Para o ano que vem eu queria já deixar na minha própria sala um registro do jornal, eu queria que eles escrevessem o que chamou a atenção deles, a opinião, então eu acho que poderia ter ali a matéria e a opinião deles ali para todos verem, porque é também uma maneira das crianças estarem colocando os seus pensamentos. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

Articulado com a ampliação do trabalho com mídias, notamos a categoria *aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade cultural dos alunos* em 19,04% das respostas. De certa forma, foi possível perceber por meio da análise de alguns relatos, a necessidade que alguns professores manifestaram de intensificar a reflexão crítica dos alunos por meio dos conteúdos de mídias que eles têm acesso, como sinaliza Orofino (2008).

[...] estar usando esses tipos de textos, seja ele do jornal impresso ou da mídia televisiva, estar usando os assuntos que eles mesmos trazem, eles sempre comentam o que viram na televisão, para a gente discutir em sala de aula para estar desenvolvendo essa postura crítica neles [...]. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Eu penso que logo que eu começar o trabalho com a turma, ir tirando deles aquilo que está “pegando” no dia a dia, aquilo que eu perceber que está gritando na sala de aula, quais os interesses deles [...]. (Prof.<sup>a</sup> **A.A**)

A experiência com a mídia em sala de aula, além de causar essa necessidade de aproximação dos conteúdos com a realidade cultural dos alunos, também causou *aprendizagens decorrentes com o uso da mídia na escola* no fazer docente, sendo esta uma categoria com 19,04% das respostas.

Foi maravilhoso, foi significativo, eu vou levar para a minha vida inteira e, olha, eu tenho certeza que isso foi falado até na reunião de pais, eles também vão levar para a vida inteira porque mudou o comportamento. (Prof.<sup>a</sup> **A.A**)

Eu percebi que com as poesias, eles colocaram coisas ali, me surpreenderam! E depois eles leram para todo mundo e ver a alegria dos pais também... Nossa, foi muito dez! [...] é um trabalho interessante e que dá muitos frutos. (Prof.<sup>a</sup> **B**)

[...] vai acompanhar junto comigo essa nova forma de trabalho e eu pretendo levar tudo isso, essa experiência que eu tive para onde eu for, e quem sabe também essa ideia de construção do projeto jornal [...]. (Prof. **J**)

A conexão entre as aprendizagens decorrentes do trabalho com mídias também se fez presente na nuance que envolve a sua *relação com os conteúdos curriculares*. Esta categoria foi observada com 9,53% das respostas.

Não adianta proibir os filhos, os alunos, eles sempre estão em contato, mas o caminho é conversar sobre a direção que a gente pode tomar, o que isso vai trazer para a minha vida, vai me trazer a parte positiva ou negativa, e procurar conciliar com o conteúdo de sala de aula. (Prof. **M.L**)

[...] em relação aos gêneros textuais, estar trabalhando com o jornal, com as mídias, elas trazem esses vários tipos de gêneros textuais que a gente precisa trabalhar em sala de aula. Esse é um material e recurso que a gente tem que trabalhar porque contribui muito e por ser atual e ter assuntos que estão no momento, desenvolve e desperta mais o interesse deles. (Prof.<sup>a</sup> **L**)

Presenciamos ainda, por meio da análise dos dados, a percepção de uma professora no que diz respeito ao acesso e *visibilidade dos trabalhos dos alunos*, na forma em que o jornal mural foi organizado e exposto. Essa categoria apresentou 4,77% das respostas.

[...] eu achei que dessa forma teve um destaque, todo mundo ia lá ver, comentar das outras salas e às vezes, você entregando o folheto ele vai para casa e as pessoas não olham direito, da forma como a gente fez chamou muita a atenção! (Prof.<sup>a</sup> **F**)

São muitas as nuances sobre o uso da mídia em sala de aula observadas por meio da análise dos dados das entrevistas, entre elas percebemos que o seu desenvolvimento permite motivações, participações e aprendizagens, mas é importante destacar ainda que o seu planejamento é indispensável (GUNTZEL et al, 2012). A esse respeito, registramos a categoria *inserção do trabalho com mídias no planejamento*, com 4,77% das respostas.

Eu acho que esse trabalho com mídias precisa estar no planejamento [...] através dele você trabalha outras habilidades dos alunos, você forma alunos, opiniões, caráter, então tudo isso precisa estar claro de que é importante e estar no planejamento, porque se não passa batido porque você é engolido por um monte de coisas que você tem que dar, então precisa estar no planejamento. (Prof.<sup>a</sup> A.E)

O planejamento desse trabalho envolve conceber a mídia-educação enquanto integrante do currículo, constituinte de uma educação para a cidadania, da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, da formação em serviço e “isso significa evidentemente, a necessidade de pensar uma nova pedagogia.” (RIVOLTELLA, 2008, p. 52) que transcenda a transmissão de conteúdos, de realização de provas para mensuração de notas, de sondagens de aprendizagens com infinitas tabulações em planilhas.

Nesse âmbito, legitimamos o repensar do espaço escolar para uma educação que envolva não somente os conhecimentos curriculares específicos, mas que integre as multilinguagens das mídias como formações e aprendizagens que se articulam e se integrem na constituição de uma educação para a cidadania (FANTIN, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos uma pesquisa sobre a formação em serviço dos professores em HTPC sobre a mídia educação e suas possibilidades na sala de aula nos reportamos sobre o que as mídias representam na nossa sociedade, qual a sua relevância no âmbito escolar, na formação dos alunos, na formação dos docentes e a sua contribuição na formação dos cidadãos na era das mídias eletrônicas.

A integração das mídias em todas as esferas sociais é cada vez mais intensa, conectada e veloz, ao ato de um clique temos acesso às multitelas onde podemos também criar, produzir, acessar, construir, formar (ou desinformar), vivemos em um tempo em que “[...] a tela multipresente constitui o esqueleto da nova sociedade.” (PÉREZ GOMÉZ, 2015, p.19). Dessa forma, precisamos constituir o esqueleto da mídia-educação na esfera escolar e o espaço formativo docente do chão da escola abre portas para essas possibilidades na sala de aula, como sinaliza a pesquisa de Bacco (2016).

De acordo com a autora supracitada, o território escolar é um ambiente favorável para a formação de professores para o uso da mídia com outros objetos de estudo, visto que a escola “[...] já tem o seu grupo de profissionais e poderia agrupar os docentes conforme o interesse da temática, utilizando o tempo disponível para o trabalho coletivo.” (BACCO, 2016, p. 201)

Ao propormos o desafio de formação, reflexão, atuação, mediação e criação das mídias durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, essa pesquisa discorreu sobre as possibilidades dessas formações e em seus reflexos nas práticas pedagógicas dos professores, dando origem ao objetivo geral dessa pesquisa que consistiu em implementar e analisar o potencial de ações piloto de formação em serviço no HTPC para uso e reflexão das mídias de uma escola pública do Ensino Fundamental.

O decorrer dessas ações formativas durante os HTPC do segundo semestre evidenciou as dificuldades em reunir um grupo de dez professores, devido a este momento também ser destinado para organizações internas da escola, como por exemplo, exposição pedagógica, comemoração do centenário do município, organização de encerramento de bimestre, reuniões de pais e, ainda, para algumas formações específicas determinadas pela Secretaria de Educação.

Outra barreira a ser rompida nessa pesquisa foi a realização das formações em dois momentos distintos: às segundas-feiras noturnas e às quartas-feiras vespertinas,

devido à organização do HTPC da escola. Esse cenário gerou dificuldades na organização do planejamento, na execução das formações e na articulação das discussões com maior profundidade, visto que o grupo de professores estava subdividido em dois grupos.

Vivenciamos na pele as interrupções das políticas de formação em serviço dos professores, que desconsidera a escola enquanto espaço de formação e eixo coordenador da reflexão da prática docente.

A partir do objetivo geral, originamos quatro objetivos específicos, os quais foram explorados por instrumentos dessa pesquisa, a saber: questionário, gravações das ações formativas nos HTPC e entrevistas. Os dados coletados por meio desses instrumentos foram analisados pelo método de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

O primeiro objetivo específico buscou identificar a formação prévia dos professores em relação ao uso das mídias e pudemos constatar que as experiências formativas dos dados coletados foram de cunho instrumental, que pouco ou nada contribuíram para transformações na sua prática pedagógica, corroborando com outras pesquisas que já sinalizaram que “[...] o caráter fortemente instrumental é insuficiente para desencadear processos inovadores que transformem a prática pedagógica [...]” (FANTIN, 2014, p. 55)

O segundo objetivo específico da pesquisa almejou identificar o uso das mídias nas salas de aula, o que mais uma vez resultou em práticas de natureza instrumental enquanto recurso tecnológico, fruto de investimento de uma política educacional que visa instrumentalizar o espaço escolar, sonhando o viés formativo das mídias enquanto condição de pertencimento de cidadania (FANTIN, 2012)

Com relação ao terceiro objetivo específico, intentamos para uma ação formativa que visou planejar e implementar ações piloto de formação sobre o uso das mídias na sala de aula, sendo esta formação realizada em doze HTPC do segundo semestre do ano de 2017 (sendo seis formações de HTPC em cada período: noturno e vespertino) em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental.

As formações transcorreram sob o viés da mídia-educação como “[...] possibilidade de educar *para* as mídias, *sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias (FANTIN, 2008, p.153), o que resultou no desenvolvimento da mídia jornal mural, em que novas possibilidades de aprendizagens, de uso, de participação e de autoria com essa mídia provocaram mudanças na dinâmica escolar, ecoaram em



participação ativa entre os pares educativos e proporcionaram uma experiência com as mídias de cunho formativo, que ultrapassou o viés técnico instrumental cumulativo.

Dessa forma, entendemos que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), e a escola é o espaço ideal para a consolidação dessa formação docente.

O quarto objetivo específico se preocupou em refletir sobre o uso das mídias no processo pedagógico após a implementação das ações, o que revelou que a experiência formativa do uso da mídia na sala de aula, mais especificamente com a mídia jornal mural, causou inquietações, reflexões, questionamentos, mudanças e transformações. Os dados coletados demonstraram a expectativa de continuidade do trabalho com a mídia jornal mural. Inferimos que por ser uma das únicas (se não a única) experiência significativa com a mídia-educação mais próxima nesse momento, por isso o seu destaque.

Esse dado nos reporta para a escassez das políticas de formação docente em mídia-educação, sendo esta ainda entendida, de forma equivocada, apenas como inclusão digital tecnológica. (FANTIN, 2014)

Desse modo, retornamos para o objetivo geral que almejou a implementação e análise do potencial de ações piloto de formação em serviço nos HTPC para uso e reflexão das mídias que, possibilitou em reflexões de contribuições de direcionamentos de diretrizes para a sua inserção no currículo da Secretaria Municipal de Educação. Então temos uma indagação: qual a relevância de inserir a mídia-educação no currículo municipal e na formação docente?

O contexto de discussões da inserção da mídia-educação no currículo e na formação docente são temáticas presentes no âmbito educacional, porém, em relação à construção dessas políticas ainda presenciamos as contradições do currículo atual com as necessidades da nossa cultura contemporânea (FANTIN, 2012). Podemos notar também no Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente, diretrizes relacionadas às mídias, especificada nesse documento como tecnologias educacionais ou recursos tecnológicos digitais, apenas com o viés instrumental e de recursos físicos.

Nesse sentido, sinalizamos que o documento atual do Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 8.962/2015, com vigência de dez anos, ou seja, até 2025, está em desacordo com as necessidades da nossa cultura contemporânea no que

diz respeito à inserção da mídia-educação no currículo e na formação dos professores. Isso causa muita preocupação, pois “o acesso à informação e a grande circulação de informações em diferentes espaços e suportes da cultura digital estão mudando completamente o papel da escola [...]” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 140) e se defendemos uma educação para a cidadania, as mídias estão presentes, mesmo que as diretrizes educacionais as sonquem.

Não temos aqui a pretensão de solucionar essa questão com prescrições ou propostas de emendas no currículo da Secretaria Municipal de Educação, mas de proporcionar sinalizações que possam contribuir com uma educação que supere o atestado de conclusões de cursos e que abranja a sua integração na construção de cidadania. Advogamos, nessa pesquisa, que um dos caminhos para esse objetivo é por meio da formação em serviço dos professores em relação à mídia-educação e, sendo o orientador pedagógico responsável por essa formação, sua figura é uma das peças chave nesse processo.

Enquanto pesquisadora e orientadora pedagógica da escola, os desdobramentos necessários para gerir, planejar e articular os tempos das formações nos HTPC foram intensos e cansativos dado a esse momento também ser destinado para outras organizações da rotina escolar, já mencionados anteriormente. Esse cenário do HTPC é um fator que limita a escola enquanto espaço de investimento formativo.

Outro dado importante para a implementação das formações, foi o fato da pesquisadora ter como fio condutor prévio as formações advindas da pesquisa de Bacco (2016). Dessa forma, para que a formação em mídia-educação alcance os professores, suas transformações didáticas e pedagógicas no dia a dia da sala de aula com os alunos, a formação do orientador pedagógico, nessa perspectiva, é fundamental.

Nesse sentido, sinalizamos aqui a responsabilidade e compromisso da Secretaria Municipal de Educação em ofertar condições para a formação do orientador pedagógico na perspectiva da mídia-educação, no seu entendimento enquanto cultura, problematizando tanto o seu viés na leitura crítica quanto na produção criativa, concebendo-a enquanto condição de participação e cidadania (FANTIN, 2012). Isso envolve assumir o desafio da alfabetização múltipla na escola, reconhecendo que “[...] outras linguagens - além da oral e da escrita - são legítimas e fundamentais para a produção e a apropriação de conhecimentos.” (FANTIN, 2008, p. 154)

Concluimos pela análise dos dados, que a inserção da mídia-educação na formação em serviço dos professores possibilita transformações no trabalho pedagógico

devido às experiências significativas construídas ao longo de todo o processo formativo, onde a confiança e o respeito mútuo no espaço escolar corroboram para a construção de uma equipe formativa que os acompanha durante todo o percurso da formação.

Advogamos nessa dissertação a inserção de políticas de formação em serviço dos professores na perspectiva da mídia-educação, no sentido de possibilitar transformações fecundas no agir docente em relação a uma educação para a cidadania ajustada ao seu tempo, caso contrário, corremos o risco de continuarmos apenas com a inserção de novos aparatos tecnológicos mantendo concepções de ensino e aprendizagem distante da visão crítica da era das mídias.

Essa pesquisa valida ainda a construção do alicerce da mídia-educação na escola e esta, enquanto ambiente formativo. Sugere um espectro de investigações no que diz respeito a formação do orientador pedagógico e sua função na formação em serviço. Tais indicativos requerem o direcionamento de outras pesquisas atreladas à inserção da mídia-educação no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARMAS, E. D. “*Um salto para o futuro*”. Investigando a experiência de uma escola de Ensino Fundamental. 1999. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BACCO, T. S. *Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores*. 2016. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. Os professores: imagens profissionais, formação e mudança. In: BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 173 – 196.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. . *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação. Passo a Passo*. Brasília: 2008.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007. 301 p.

BUCKINGHAM, D. Os direitos de mídias das crianças. In: BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007, p. 275-295.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n.94, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 out. 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista de Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p. 9 – 29, 1998.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2001, Brasília. *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério*. Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51 – 90.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 17-30.

CERVO, A. L. ; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. 249 p.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n.2, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 221-236, 2003.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: trabalhos completos*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.142554482.1970686345.1468788126](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.142554482.1970686345.1468788126)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

FANTIN, M. Do mito de Sísifo o voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a Escola Estação Cultura. In: FANTIN, M. ; GIRARDELLO , G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-171.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p. 57-92.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n.2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, I. (Org.). *Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Portugal/Espanha: Yearbook, 2014. p. 49-67.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA JUNIOR, J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FERNANDES, G. W. R. *Práticas pedagógicas mediatizadas: delineando caminhos para a formação de professores de Física na modalidade a distância*. 2007. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERREIRA, A. F. *As tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação em serviço de professores da rede pública*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; *Políticas docentes no Brasil*. Um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 297 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIRARDELLO, G. ; OROFINO, I. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 9, n. 25, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GONNET, J. *Educação e mídias*. São Paulo: Loyola, 2004. 102 p.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. p. 231-258.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: LDA, 2000. p. 31- 61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

JOAQUIM, B. S. *As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação*. 2016. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 315.

LEITE, Y. U. F. *Formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. 1994. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 203 p.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NÓVOA, A. *Professor se forma na escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, A. S. *Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço*. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, A. S. *Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M. ; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 113-126.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 47 – 58.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei Complementar n. 79/99, de 14 de dezembro de 1999. Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, p. 22, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei n. 8.962/2015, de 9 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Presidente Prudente. 2015.

ROCHA, R. *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*. São Paulo: FTD, 2000. 32 p.

SANTOS, G. C. *Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo*. 2017. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79 – 92.

SILVA, F. S. *A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SOUZA, C. R. *Computadores, conhecimento e criatividade: comportamento criativo em crianças do Ensino Fundamental em situação de aprendizagem mediada por computadores*. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na*



sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1995. 150 p.

VILARONGA, C. A. R. *A função autor nos materiais impressos do PEC – Formação Universitária e o desafio de escrever para professores*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1103-1122, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

**APÊNDICES**

## Apêndice A – Autorização SEDUC



**MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
Secretaria Municipal de Educação  
Gabinete do Secretário



Presidente Prudente, 03 de maio de 2017.

### AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios, Projetos de Pesquisa e Extensão, autorizamos o desenvolvimento do trabalho **“Mídia-Educação e a formação em serviço de professores em HTPC: possibilidades na sala de aula”**, a ser realizado pelo acadêmico, Érika Miranda Franco Feitosa, sob orientação da Prof. Dra. Cláudia Maria de Lima junto às escolas municipais e Secretária Municipal de Educação, com a concordância do gestor das respectivas instituições.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.

Por ser verdade, firmo o presente.

**ANTONIO LUIZ MELLO**  
Secretário Municipal de Educação

**EDIMAR APARECIDO DA SILVA**  
Coordenador de Gestão Educacional

## Apêndice B – Autorização escola

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu Elisa Magalhães Celos, abaixo assinado, Diretora da Instituição E.M. “Rosana Negrão Freitas dos Santos”, após leitura da carta de apresentação encaminhada pela pesquisadora Érika Miranda Franco Feitosa, ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa “**Mídia-Educação e a Formação em Serviço de Professores em HTPC: Possibilidades na Sala de Aula**”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que a pesquisa proposta seja desenvolvida no âmbito dessa Instituição, visto que o plano de formação da escola é semestral e de caráter flexível e estarão previstas a partir de junho de 2017, como parte do plano de formação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da E.M. “Rosana Negrão Freitas dos Santos”.

Fica claro que a qualquer momento poderei retirar a minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

Presidente Prudente, 11 de abril de 2017.

*Elisa Magalhães Celos*

DIRETORA DA UNIDADE

Elisa Magalhães Celos  
Diretora de Escola  
RG: 43.401.596-9  
Cadastro: 21.493-0

## Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: **“MÍDIA-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM HTPCs: POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Érika Miranda Franco Feitosa

Nome do (a) Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade implementar ações “piloto” de formação em serviço no HTPC para reflexão e uso das mídias de uma escola pública de ensino fundamental, bem como para o direcionamento de diretrizes e inserção no currículo da Secretaria Municipal de Educação de um município de médio porte do oeste do Estado de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa:** dez (10) professores do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal no município de Presidente Prudente/SP.

**Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize gravações de vídeos e produza imagens, além de questionário e entrevistas individuais e coletivas. Haverá também gravações de áudio, com o objetivo de auxiliar todo esse processo de detalhamento no processo de coleta dos dados. Ressalto que, em relação a esse item, em hipótese alguma isso trará algum tipo de prejuízo para sua pessoa.

3. **Sobre as entrevistas:** serão gravadas e garantidas o sigilo e anonimato de sua pessoa. As entrevistas seguirão um roteiro prévio. Formulado a partir das formações e dados obtidos pelo processo de coleta de dados. Além disso, o (a) professor (a) não será obrigado a responder todas as questões, caso ache assim necessário.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o uso das Mídias na sala de aula e no processo de formação continuada por meio do “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” – HTPC, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o processo de construção do conhecimento científico e pedagógico para os estudos que envolvem o uso das Mídias no contexto escolar, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Termo de Consentimento Livre e esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa



---

Érika Miranda Franco Feitosa



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cláudia Maria de Lima

**Pesquisador: ÉRIKA MIRANDA FRANCO FEITOSA – (18) 9 8102-6248**

**Orientador: PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. CLÁUDIA MARIA DE LIMA – (17) 3221 – 2322**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)**

## Apêndice D – Questionário aplicado

**QUESTIONÁRIO****Professores de Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal de Presidente****Prudente**

- 1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Escolaridade - Assinalar todas as alternativas que correspondem ao seu perfil:
- a) ( ) Magistério/CEFAM Ano de formação: \_\_\_\_\_
- b) ( ) Ensino Médio Ano de formação: \_\_\_\_\_
- c) ( ) Curso Superior Incompleto Qual curso? \_\_\_\_\_
- d) ( ) Curso Superior Completo Ano de formação: \_\_\_\_\_
- Qual curso? \_\_\_\_\_
- e) ( ) Não cursei Ensino Superior
- f) Possui Pós-Graduação?
- ( ) Sim ( ) Não
- ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
- Qual/Quais curso(s)? \_\_\_\_\_
- 
- 4) Há quantos anos você trabalha como professor? \_\_\_\_\_
- 5) Há quantos anos você trabalha como professor na rede municipal de ensino de Presidente Prudente? \_\_\_\_\_
- 6) Qual o seu vínculo de trabalho no município de Presidente Prudente?
- ( ) Efetivo ( ) Contratado
- 7) Você já participou de alguma formação sobre o uso das mídias na escola?
- ( ) Sim ( ) Não
- 8) Se você marcou *SIM* na questão anterior, responda, por favor, algumas informações sobre o curso. Se você marcou *NÃO* na questão anterior, por favor, pule para a próxima questão.
- Nome do curso: \_\_\_\_\_
- Onde foi realizado (em qual instituição): \_\_\_\_\_
- Ano de realização desse curso: \_\_\_\_\_
- Qual foi o conteúdo do curso? \_\_\_\_\_



Relate o conteúdo ou a experiência que mais marcou essa formação e lhe ajudou a compreender melhor o uso de mídias na educação.

---

---

---

---

---

**9)** Você já participou de alguma formação em HTPC sobre o uso de mídias com seus alunos?

Sim  Não

**10)** Se você marcou *SIM*, informe, por gentileza, como foi essa experiência, como aconteceu essa formação, sobre qual conteúdo, se existe algo que você gostaria de destacar. Se você respondeu *NÃO*, pule para a próxima questão.

---

---

---

---

---

**11)** Você utiliza alguma mídia na sua prática pedagógica?

Sim  Não

**12)** Se você respondeu *SIM* na questão anterior, responda por favor, qual/quais mídia(s) faz/fazem parte de sua prática pedagógica. Se você respondeu *NÃO*, favor pular para a próxima questão.

---

---

---

---

---

**13)** Qual a sua opinião sobre o trabalho com mídias na sala de aula?

---

---

---

---

---

**14)** Quais as suas expectativas em relação às formações sobre o uso das mídias, nas reuniões de HTPC?

---

---