

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

THAISA SALLUM BACCO

**GRUPO COLABORATIVO E O USO DA MÍDIA NA ESCOLA:
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DE
PROFESSORES**

Presidente Prudente - SP
2016

THAISA SALLUM BACCO

**GRUPO COLABORATIVO E O USO DA MÍDIA NA ESCOLA:
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente - SP
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

B116g Bacco, Thaisa Sallum.
Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola : avaliação de uma proposta formativa de professores / Thaisa Sallum Bacco. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
249 f. : il.

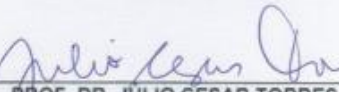
Orientadora: Claudia Maria de Lima
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

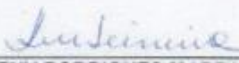
1. Educação e comunicação. 2. Formação de professores. 3. Grupo colaborativo. I. Lima, Claudia Maria de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

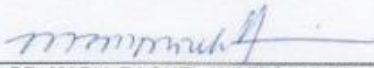
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. CLAUDIA MARIA DE LIMA
ORIENTADORA


PROFA. DRA. MONICA FANTIN
(UFSC)


PROF. DR. JULIO CESAR TORRES
(IBILCE/UNESP)


PROFA. DRA. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
(UNESP/FCT)


PROF. DR. MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
(UNESP/FCT)


THAISA SALLUM BACCO

Presidente Prudente, 22 de junho de 2016.

RESULTADO: Aprovada

Ao Théo e Thúlio, razões de tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro inseparável de todos os segundos;

À minha família: meu marido Thiago; meus amados filhos, Théo e Thúlio; minha mãe, Tânia; meu pai, Walter (in memoriam); meus irmãos, Leonardo, Thalita e Tharsila e meus sobrinhos, Thainá, Bento, Thaila, Tania Maria e Thalia;

À orientadora, Prof.^a Dr.^a Claudia Maria de Lima, pela parceria, ensinamentos, paciência, carinho, preocupação e confiança;

Aos professores integrantes da banca, Dr.^a Monica Fantin, Dr. Julio Cesar Torres, pela atenção e contribuições; e às professoras Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira e Dr.^a Maria Raquel Miotto Morelatti, não só pelas contribuições no momento avaliativo, mas por todo o apoio em diversos momentos do percurso;

Ao Grupo de Pesquisa “As tecnologias de informação e comunicação, práticas pedagógicas e a docência”, pela convivência, motivação e trabalhos realizados em parceria;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp: professores, funcionários e amigos, que colaboraram para a realização desta tese;

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

Aos gestores escolares, que me acolheram durante todo processo;

A todos os 65 docentes, que responderam ao questionário na primeira fase da pesquisa;

E um agradecimento especial às professoras integrantes do grupo colaborativo por todo respeito, carinho, amizade e exemplo de docência.

Precisa-se, neste 'tempo detergente', de um pacto de silêncio, de uma pausa que permita ver para além da poeira dos dias que correm. Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência. [...] Em educação, tudo são evidências. Definitivas. Crenças. Doutrinas. Dogmas. Ilusões. Palavras gastas. Inúteis. O que é evidente, mente. Evidentemente.
(NÓVOA, 2005, p.14)

RESUMO

Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores

A presente tese, vinculada à linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem Escolar e Formação Docente”, tem como objetivo geral analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites. A abordagem da pesquisa é qualitativa e a natureza do estudo é a pesquisa do tipo colaborativa. O universo pesquisado corresponde aos professores de 4º e 5º anos da rede pública de Ensino de Presidente Prudente. A investigação ocorreu em duas fases. Na primeira, foi realizado um levantamento por meio da aplicação de questionário, junto a 65 docentes sobre o perfil do universo pesquisado e experiência sobre o uso de mídia na escola. A segunda fase consistiu no planejamento, implementação e avaliação de uma proposta formativa a partir de um grupo colaborativo de pesquisa, visando compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola. Além da observação colaborativa, foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados nesta segunda fase: diálogos face a face, narrativa autobiográfica, sessões reflexivas e comunicação dos resultados. Os dados coletados foram interpretados à luz da análise de conteúdo, considerando três categorias prévias advindas da teoria e quinze subcategorias formuladas após a experiência empírica. Como um dos principais resultados alcançados, apontamos que o grupo colaborativo potencializa a formação porque reflete sobre a práxis, possibilita a troca de experiência com os pares e desenvolve projeto vinculado à prática. Os resultados revelam que as docentes participantes do grupo colaborativo passaram a compreender o processo de produção midiática e se tornaram capazes de utilizar a mídia como ferramenta pedagógica a serviço do ensino e da aprendizagem desenvolvendo projetos em suas unidades escolares com a produção de mídia. Dessa forma, nossa tese sustenta que a formação para o uso da mídia na escola deve considerar o saber docente, que emerge de suas ações práticas no contexto escolar onde ocorrem as interações sociais para promoção da educação. Para tanto, assume-se a visão do professor como investigador de sua própria prática, que se desenvolve e produz conhecimentos em contextos de práticas colaborativas. A tese aqui apresentada defende o grupo colaborativo como o caminho para formar professores autônomos para o uso da mídia na escola.

Palavras-chave: Educação e Comunicação; mídia-educação; formação de professores; grupo colaborativo.

ABSTRACT

Collaborative group and the use of media in schools: an evaluation of a teachers' training proposal

This thesis, linked to the line of research “Teaching and Learning in the schools and Teacher Training”, has as main objective to analyze the potential of a training process constituted from a collaborative group for training elementary school teachers in the municipal schools in the city of Presidente Prudente, for the use of media in the schools as well as to understand the possibilities and limits. The research approach is qualitative and the type of the study is a research collaborative one. The researched teachers correspond to the ones of 4th and 5th years of public education in Presidente Prudente. The study was done in two stages. At first, a survey was conducted through a questionnaire for 65 teachers with the profile of the research professionals and the experience on the use of media in the school. The second phase consisted of planning, implementation and evaluation of a training proposal from a collaborative research group, focused in understanding the scope of the collaborative group in the continuing education of teachers from public education in Presidente Prudente about the use of media in the school. In addition to the collaborative observation, the following instruments for data collection were used in this second phase: face-to-face dialogues, autobiographical narrative, reflective sessions and results reporting. The collected data was interpreted in the content analysis, considering the previous three categories arising from the theory (negotiation, collaboration and critical reflection) and fifteen sub formulated categories after the empirical experience. The results show that the participating teachers in the collaborative group during training developed in 2014, began to understand the media production process and become able to use the media as a pedagogical tool in the service of teaching and learning by developing projects in their schools with media production. The data indicate that the collaborative group enhances the training because it reflects on praxis, enables the exchange of experience with peers and develop a project linked to the practice. Thus, our thesis maintains that the formation for the use of media in schools should consider the teaching knowledge, that emerging from their practical actions in the school context where there are social interactions to promote the education. Therefore, it assumed the teacher's vision as an investigator of his/her own practice, which develops and produces knowledge in contexts of collaborative practices. The thesis presented here supports the collaborative group as the option to form autonomous teachers to use the media in the schools.

Keywords: Education and Communication; media education; teacher formation; collaborative group.

RÉSUMÉ

Groupe collaboratif et l'utilisation de médias à l'école: l'évaluation d'une proposition de formation de professeurs

La présente thèse, reliée à la ligne de la recherche “Enseignement et Apprentissage Scolaire et la Formation des Professeurs”, elle a en général l’objectif d’analyser la potentialité d’un processus de formation, fait à partir d’un groupe collaboratif pour la formation des enseignants des Écoles Primaires de la mairie de Presidente Prudente pour l’utilisation des médias à l’école, ainsi que la compréhension de leurs possibilités et de leurs limites. La démarche de recherche est qualitative et la nature de l’étude est un type de recherche collaborative. L’univers étudié correspond aux enseignants de 4e et 5e années de la réseau publique de l’Éducation de Presidente Prudente. L’étude a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, une enquête a été menée par le biais d’un questionnaire, ainsi que 65 professeurs sur le profil de l’univers de la recherche et de l’expérience sur l’utilisation des médias à l’école. La deuxième étape a consisté à la planification, la mise en œuvre et à l’évaluation d’une proposition de formation d’un groupe collaboratif de recherche, pour comprendre la portée du groupe collaboratif dans la formation continue des enseignants du réseau publique de l’éducation de Presidente Prudente sur l’utilisation des médias à l’école. Au-delà l’observation de collaborative, les instruments suivants ont été utilisées pour la prendre de données dans cette deuxième phase: visage de dialogue pour faire face, récit autobiographique, des séances de réflexion et de communication des résultats. Les données ont été interprétées à la lumière de l’analyse de contenu, en comptant trois catégories précédentes découlant de la théorie (la négociation, la collaboration et la pensée critique) et quinze sous-catégories formulées après l’expérience empirique. Les résultats montrent que les professeurs participants au groupe collaboratif lors de la formation mise au point en 2014, ont commencé à comprendre le processus de production de médias et de devenir capable d’utiliser les médias comme un outil pédagogique au service de l’enseignement et de l’apprentissage en développant des projets dans leurs unités scolaires avec la production de médias. Les données indiquent que le groupe collaboratif améliore la formation parce qu’elle reflète sur la praxis, permet l’échange d’expérience avec les pairs et de développer un projet lié à la pratique. Ainsi, notre thèse soutient que la formation pour l’utilisation des médias à l’école doit tenir compte des connaissances de l’enseignement, émergeant de leurs actions pratiques dans le cadre de l’école où il y a des interactions sociales pour promouvoir l’éducation. Par conséquent, on suppose la vision du professeur en tant que chercheur de sa propre pratique, qui développe et produit des connaissances dans des contextes de pratiques collaboratives. La thèse présentée ici défend le groupe collaboratif comme le moyen pour former les enseignants autonomes à utiliser les médias à l’école.

Mots-clés: Éducation et Communication; l’éducation aux médias; la formation de professeurs; groupe de collaboration.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Tabela 1 | Cursos de Graduação dos sujeitos participantes..... | 109 |
| Tabela 2 | Áreas de Especialização dos sujeitos participantes..... | 110 |
| Tabela 3 | Mídias utilizadas pelos pesquisados em sala de aula..... | 114 |
| Tabela 4 | O que os sujeitos pesquisados gostariam de saber sobre mídias..... | 115 |
| Tabela 5 | O que os sujeitos pesquisados fariam com a nova aprendizagem..... | 117 |
| Tabela 6 | Síntese da análise dos dados coletados..... | 184 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Quadro 1 | Síntese dos objetivos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados.. | 87 |
| Quadro 2 | Perfil das professoras participantes do grupo colaborativo de pesquisa..... | 95 |
| Quadro 3 | Síntese da proposta formativa..... | 98 |
| Quadro 4 | Síntese da coleta de dados..... | 103 |
| Quadro 5 | Síntese da atividade reflexiva sobre planejamento da experiência de uso de mídia na escola..... | 147 |
| Quadro 6 | Síntese da avaliação do projeto de uso da mídia na escola – Parte 1..... | 169 |
| Quadro 7 | Síntese da avaliação do projeto de uso da mídia na escola – Parte 2..... | 172 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Figura 1 | Capa da revista Veja projetada aos professores para análise crítica..... | 123 |
| Figura 2 | Lançamento do blog “Por Dentro do Bosque”..... | 162 |
| Figura 3 | Lançamento do jornal “Folha do Giseli”..... | 163 |
| Figura 4 | Exibição pública do filme de animação “O Barco Escola”..... | 164 |
| Figura 5 | Exibição pública do videodocumentário “De olho no lixo” | 165 |
| Figura 6 | Lançamento do jornal “Super Rosana”..... | 166 |
| Figura 7 | Lançamento do vídeo “Três contos que vou te contar” | 180 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Idade dos sujeitos participantes..... | 107 |
| Gráfico 2 | Formação no Ensino Superior..... | 108 |
| Gráfico 3 | Tempo de experiência no Magistério..... | 111 |
| Gráfico 4 | Tempo de trabalho na Seduc..... | 112 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ANPAE | Cadernos de Administração da Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| DT | Divisão Temática |
| ECA | Escola de Comunicações e Artes |
| EJA | Educação de Jovem e Adulto |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino |
| FCT | Faculdade de Ciência e Tecnologia |
| FACOPP | Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente |
| GP | Grupo de Pesquisa |
| GPEA | Grupo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem como objeto da Formação de Professores |
| GT | Grupo de Trabalho |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INTERCOM | Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação |
| LATE | Laboratório de Tecnologia e Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NCE | Núcleo de Comunicação e Educação |
| PCNS | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Hora Certa |
| RBPAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| SEDUC | Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UFCEG/PB | Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNOESTE | Universidade do Oeste Paulista |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1.1 Percurso acadêmico..... | 17 |
| 1.2 Compreensão sobre o fazer científico..... | 20 |
| 1.3 Problematização, justificativa e objetivos..... | 24 |
| 1.4 Organização da pesquisa..... | 29 |
| 2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO..... | 31 |
| 2.1 Uma interpretação sobre a sociedade..... | 31 |
| 2.2 Interface entre os dois campos..... | 38 |
| 2.3 Principais correntes teóricas..... | 41 |
| 2.3.1 Mídia-educação..... | 42 |
| 2.3.2 Educomunicação..... | 47 |
| 2.4 Desafios atuais..... | 50 |
| 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 54 |
| 3.1 Os saberes docentes..... | 56 |
| 3.2 O que é formação de professor..... | 60 |
| 3.3 Formação continuada..... | 64 |
| 3.4 Pesquisa colaborativa como proposta formativa..... | 76 |
| 3.4.1 De que colaboração estamos falando? | 80 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO..... | 84 |
| 4.1 Natureza, abordagem e delineamento da pesquisa..... | 84 |
| 4.2 Primeira fase..... | 91 |
| 4.2.1 <i>Locus</i> e universo da pesquisa..... | 91 |
| 4.2.2 Questionário aplicado..... | 92 |
| 4.3 Segunda fase..... | 94 |
| 4.3.1 Constituição do <i>corpus</i> | 94 |
| 4.3.2 Instrumentos de coleta de dados..... | 96 |
| 4.4 Procedimentos de análise dos dados..... | 103 |
| 5 A FORMAÇÃO PARA O USO DA MÍDIA DA ESCOLA: DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA..... | 106 |
| 5.1 Mapeamento do universo pesquisado..... | 106 |
| 5.1.1 Perfil dos sujeitos pesquisados..... | 106 |
| 5.1.2 Perfil da experiência e da formação para o uso de mídia..... | 112 |
| 5.2 Proposta formativa..... | 118 |
| 5.2.1 Descrição da rotina do grupo..... | 121 |
| 5.2.1.1 1º encontro – 26/03/2014..... | 121 |
| 5.2.1.2 2º encontro – 02/04/2014..... | 124 |
| 5.2.1.3 3º encontro – 16/04/2014..... | 125 |
| 5.2.1.4 4º encontro – 30/04/2014..... | 129 |
| 5.2.1.5 5º encontro – 14/05/2014..... | 132 |
| 5.2.1.6 6º encontro – 04/06/2014..... | 134 |
| 5.2.1.7 7º encontro – 11/06/2014..... | 136 |
| 5.2.1.8 8º encontro – 18/06/2014..... | 138 |
| 5.2.1.9 9º encontro – 16/07/2014..... | 140 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.1.10 10º encontro – 23/07/2014..... | 143 |
| 5.2.1.11 11º encontro – 30/07/2014..... | 145 |
| 5.2.1.12 12º encontro – 13/08/2014..... | 150 |
| 5.2.1.13 Atendimentos extras – 18/08/2014 a 21/08/2014..... | 152 |
| 5.2.1.14 13º encontro – 27/08/2014..... | 152 |
| 5.2.1.15 Atendimento extra - 28/08/2014..... | 153 |
| 5.2.1.16 14º encontro – 10/09/2014..... | 154 |
| 5.2.1.17 Atendimentos extras 17/09/2014 a 23/09/2014..... | 155 |
| 5.2.1.18 15º encontro – 24/09/2014..... | 156 |
| 5.2.1.19 Atendimentos extras de 25/09/2014 a 08/10/2014..... | 159 |
| 5.2.1.20 16º encontro – 08/10/2014..... | 160 |
| 5.2.1.21 Atendimentos extras de 09/10/2014 a 22/10/2014..... | 161 |
| 5.2.1.22 17º encontro – 22/10/2014..... | 161 |
| 5.2.1.23 18º encontro – 05/11/2014..... | 167 |
| 5.2.1.24 Atendimento extra 20/11/2014..... | 177 |
| 5.2.1.25 19º encontro – 20/11/2014..... | 177 |
| 5.2.1.26 Atendimento extra 24/11/2014..... | 178 |
| 5.2.1.27 20º encontro – 24/11/2014..... | 178 |
| 5.2.1.28 21º encontro – 10/12/2014..... | 179 |
| 5.2.2 Síntese dos resultados obtidos na 2ª fase da pesquisa..... | 182 |
| 5.2.2.1 Negociação..... | 185 |
| 5.2.2.2 Colaboração..... | 188 |
| 5.2.2.3 Reflexão crítica..... | 190 |
| | |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 193 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 202 |
| | |
| APÊNDICES..... | 214 |
| Apêndice A – Questionário aplicado..... | 215 |
| Apêndice B – Carta convite para formação sobre uso de mídia na escola..... | 218 |
| Apêndice C – TCLE..... | 220 |
| Apêndice D – Termo de autorização de uso de imagem e som..... | 224 |
| Apêndice E – Cronograma de atividades da proposta formativa..... | 226 |
| Apêndice F – Atividade de narrativa autobiográfica..... | 230 |
| Apêndice G – Atividade reflexiva sobre projeto de uso de mídia na escola..... | 232 |
| Apêndice H – Proposta de avaliação do projeto de uso de mídia na escola..... | 234 |
| Apêndice I – Orientações para produção de artigo e/ou relato de experiência..... | 241 |
| | |
| ANEXOS..... | 243 |
| Anexo A – DVD com produções da proposta formativa..... | 244 |
| Anexo B – Reportagem sobre o trabalho com jornal na escola da Prof. ^a E..... | 246 |
| Anexo C – Reportagem sobre o lançamento do jornal Folha do Giseli da Prof. ^a H..... | 248 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso acadêmico

Minha experiência com a docência iniciou-se há exatos 20 anos. Marca minha trajetória de vida mais o debutar na experiência de atuar na educação do que o debutar na vida. Aos 15 anos, estava com um aluno em uma pequena sala do Conservatório Municipal “Carlos Gomes” em Rancharia (SP) para cumprir as horas de estágio do curso técnico preparatório para me formar no curso de piano. “Vamos começar? O que quer tocar?”. Ele me olhou bem desconcertado e pela própria expressão respondeu que não estava preparado para decidir sobre o que devia fazer. E eu, estava preparada para estar ali? Quanta ingenuidade a minha. Quanta imaturidade e quanto sofrimento para ser “professora” sem ter me preparado para a docência. Bom senso, muitas orientações com as supervisoras de estágio me fizeram concluir essa fase, o que não quer dizer que a tenha feito com êxito. Tocar piano não era a solução para ensinar o outro a tocar o mesmo instrumento. Afinal, assumir o estado de docente não garante sucesso ao ensinar. É preciso se formar para formar. E mais: é preciso ter consciência desta necessidade perpétua de formação, não por uma questão de reserva de mercado e garantia profissional, mas porque não existe outra área do conhecimento que tenha mais prioridade na continuidade da formação do que a educação.

Você pode até ter pensado que na área de informática, com as novas tecnologias, a necessidade de atualização seja mais emergente. Mas quem pensa, reflete e ensina sobre tecnologia? Um professor. Pensou também nos profissionais na área da saúde? A busca por novos medicamentos, tratamentos, intervenções para salvar vidas é de muita relevância para a sociedade. Profissionais desta área necessitam de novos aprendizados. E sabe com quem? Com professores. Por mais que o conhecimento esteja disponível a um clique, o seu aprofundamento, a sua aplicabilidade e as suas finalidades sob o ponto de vista ético necessitam de um debate mediado por quem traz em seu repertório uma visão política e de responsabilidade social. Esse mediador é um profissional da educação.

Não importa a área do conhecimento. Será um professor, de natureza investigativa, na maior parte das vezes, quem assinará ou auxiliará as descobertas. Evidentemente nem todos os pesquisadores assumem o estado da docência, formam-se para si ou para os pares. Colocam à disposição da sociedade seus conhecimentos, conforme fazem os cientistas.

O professor não. Ser professor, mesmo que para uma centena de estudantes, é assumir a condição de transformação do outro de forma individual. Assumo e declaro um posicionamento que me custa muito caro: não é possível ensinar para todos; ensina-se, pois,

aprende-se, individualmente, ainda que diante de um coletivo e com a ajuda de muitos.

Esta argumentação serve para embasar o meu posicionamento e a minha escolha pelo doutorado na área de Educação. Formei-me em Comunicação Social com bacharelado em Jornalismo no final de 1998 e até 2002 atuei somente com atividades jornalísticas. Desde então, minha trajetória profissional e minha vida têm passado pela docência. A experiência prática como professora concentrou-se no ensinar e no aprender sobre Jornalismo. E a necessidade de saber sobre a área do conhecimento de origem cresceu a mesma medida que a vontade de me preparar para a docência. Na verdade, era uma busca de reflexão teórica sobre uma prática vivenciada concomitantemente. Aprender e ensinar sobre o uso da mídia¹ – e suas implicações positivas e negativas – é uma prática que marca minha história e, de certa forma, abarca este estudo.

Foi na especialização na área de Educação na Unesp de Presidente Prudente, em 2004, que nasceu o desejo de adicionar o pensamento do campo educativo às minhas intervenções no âmbito comunicacional. No Mestrado, percebi que só ter o desejo de relacionar a Educação com a Comunicação poderia ser eficiente no papel enquanto análise, mas não diante da realidade. Mas antes de agir, era necessário escolher meu lugar. Por que, então, definir pela Educação? Considerando as interfaces sociais entre os dois campos e a natureza comunicativa do ato de educar, penso que o processo midiático e sua apropriação teórica e prática podem ser compreendidos, por qualquer sujeito, se considerarmos que essa reflexão é fruto de uma ação educativa e não comunicativa.

Com esta percepção, iniciei a trajetória do Doutorado, certa de atuar nas relações entre os dois campos, e com uma grande incerteza sobre o problema de pesquisa que pudesse, de fato, trazer reflexões que reverberassem aos dois campos. Nesta etapa de formação, busquei concentrar meus esforços ao cursar disciplinas, inicialmente no campo da Comunicação. Estive durante um ano e meio como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Na instituição, cursei três disciplinas: “Educomunicação: fundamentos, metodologias e áreas de intervenção”, ministrada pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, “Tecnologias digitais em espaços educativos”, com a professora Dr.^a Lucilene Cury e “Novas lógicas e literacias emergentes no contexto da educação em rede: práticas, leituras e reflexões”, sob supervisão da professora Dr.^a Brasilina Passarelli. Ao final desse ciclo e após conhecer dezenas de experiências positivas envolvendo os meios de comunicação e as

¹ A origem do termo mídia é latina; é o plural de *medium* (meio). Nesta pesquisa, mídia é compreendida como sendo o conjunto dos meios de comunicação que fazem a ponte entre os emissores de conteúdo e seus receptores.

escolas, surgiu-me a primeira grande questão: o que está faltando para que essas experiências desvinculem-se de laudas acadêmicas e renasçam na práxis educativa? Certamente uma nova prática transformadora deveria trazer algo que durasse mais do que o meu novo tempo de formação, ou seja, os quatro anos do Doutorado. Foi daí que o pensamento sobre formação superou o de ação e a dimensão educacional ganhou sentido. Neste momento, emergiu a necessidade de compreender e não apenas vivenciar processos de ensino e aprendizagem. Assim, iniciou-se meu percurso formal do doutoramento na área de Educação e elaboração de um projeto de pesquisa que abarcasse todas as reflexões anteriores visando à formação de docentes para o uso dos meios de comunicação no contexto escolar.

Com esta definição, é que os desafios e riscos ganharam dimensões inimagináveis. Estar em um *locus* – rede pública de ensino – para o qual você não foi convidada trata-se de um entrave considerável. Iniciar um diálogo sobre um assunto – mídia como meio para ensinar e aprender – que não faz parte das conversas docentes, também é algo desafiador. Menor ainda era o estímulo recebido quando relatava aos pares a vontade de convidar professores para pesquisar comigo durante uma formação colaborativa com a perspectiva de duração de um ano. Tive contato com muitas histórias negativas e vários conselhos para buscar um caminho e procedimentos mais controláveis.

Enquanto isso, no cumprimento dos créditos do programa de pós-graduação, busquei solidez no conhecimento teórico sobre as questões envolvendo Educação e Comunicação e aprendizagem com o uso de tecnologias. A definição sobre o tipo de pesquisa a ser realizada só foi realmente chancelada após a conclusão da etapa de mapeamento dos docentes da rede municipal de ensino e o diagnóstico real do interesse de discutir sobre a utilização da mídia no contexto escolar.

Desde a definição da temática, passando pela construção metodológica da pesquisa, o risco e a insegurança sobre os sujeitos participantes geraram muitos momentos de instabilidade quanto às definições a serem tomadas. Não havia agente externo e regulador que garantisse a presença de professores em exercício interessados, dispostos e disponíveis para que a investigação se concretizasse. A ação de percorrer escolas, conversar com docentes e gestores pessoalmente sobre a proposta da pesquisa abriu caminhos, mas não selou compromissos. Este investimento de tempo para contatos e ambientação na rede municipal não estava previsto no cronograma inicial, gerando a constituição do grupo colaborativo apenas no terceiro ano do doutorado. O que, em princípio, era um atraso no cronograma de atividades tornou-se aspecto positivo, pois o grupo formado não se distanciou em decorrência do final do ano letivo, permanecendo em diálogo durante todo o ano de 2014. Foi o que

favoreceu o fortalecimento de vínculos e a realização da proposta formativa considerando o tempo natural para que os processos se estabelecessem colaborativos.

Parece-me relevante destacar essa questão do tempo para uma pesquisa que propõe trabalhar com os princípios da colaboração. Não foi fácil para uma pesquisadora iniciante em um estudo em longo prazo administrar os limites de uma pesquisa que depende exclusivamente da participação de sujeitos para seu momento empírico. Acostumada a seguir pensando sobre o mundo a partir de um esforço particular, foi preciso rever esses conceitos e antes de propor uma formação, repensar a minha própria. A bem da verdade, foi voltar à essência do ato educativo, que só poderá ser dialógico mediante o aceite do outro. Antes de tudo, considerar que o meu saber neste momento formativo se constituiria pelo discernimento e experiência, como definiu Beillerot (2006).

Uma vez apresentado meu percurso até a etapa do doutorado, com destaque para os dilemas centrais que marcaram minha trajetória acadêmica, penso ser fundamental discutir meu posicionamento sobre a atividade do pesquisador e a produção do conhecimento, afinal foi meu pretexto para iniciar este trabalho.

1.2 Compreensão sobre o fazer científico

A produção de conhecimento ao longo da história da humanidade sempre esteve pautada em paradigmas postulados pela comunidade científica. Nas ciências consideradas maduras, para o avanço da ciência, o pesquisador age com base nas determinações dos paradigmas já estabelecidos, descreve suas ações, indica os objetivos e depois de tantos esforços repetidos produz soluções para o problema.

Thomas Kuhn (1974) vai questionar, a partir de uma perspectiva sociológica, qual é o papel dos paradigmas na produção do conhecimento. “Ser científico é, entre outras coisas, ser objetivo e ter espírito aberto” (KUHN, 1974, p.53). Mas, segundo o autor, na prática, isso não ocorre porque o cientista normalmente já conhece, antes da investigação, os resultados que irá encontrar. Nós, por exemplo, tínhamos a convicção que a mídia pode ser uma importante ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem. Mas é preciso conhecê-la a fundo para que seja utilizada como meio e nunca como fim no cenário educativo.

Instalou-se aqui o primeiro dilema, fundamental para a produção da tese de doutorado: que pesquisa desenvolver? A que se embasa em paradigmas existentes ou aquela que rompe os paradigmas aceitos pela comunidade científica? Isto porque, ao mesmo tempo em que as novidades geram resistência e preconceito e podem frear o progresso científico, o novo é o

que garante a continuidade e a vitalidade da ciência.

Kuhn (1974, p.76) faz uma importante reflexão sobre a crise dos paradigmas:

[...] as novas teorias não são inventadas para explicar observações que não tenham antes sido ordenadas por nenhuma outra teoria. Pelo contrário, praticamente em qualquer época do desenvolvimento duma ciência avançada, todos os fatos cuja relevância é aceita apresentam-se como ajustando-se bem à teoria existente ou estando em via de se ajustar.

Assim, mesmo no estabelecimento de novos paradigmas, o conhecimento até então adquirido é considerado, ainda que seja para negá-lo ou contrapô-lo. No caso desta investigação, buscamos a integração desses conhecimentos a esse novo pensar sobre a formação de professores para o uso da mídia na escola.

Não foi fácil. E tivemos de assumir todos os riscos. Nossa pesquisa esteve sempre atrelada à dependência de fatores externos. Inicialmente, a autorização para a entrada na rede pública de Ensino. Depois, lidar com a descrença dos gestores e dos docentes no olhar da universidade sobre sua prática. Nenhuma teoria trouxe-nos resposta em como lidar durante a primeira fase da pesquisa com sujeitos desmotivados, atolados de tarefas e responsabilidade e, muitas vezes, com promessas e sonhos abandonados. Durante a aplicação do questionário que visou traçar o perfil profissional docente dos possíveis participantes do grupo colaborativo de pesquisa, colocamos a perseverança e a dimensão política do agir acima da hostilidade.

Em certo momento da coleta de dados, às 7h30, antes mesmo de passar pelo portão de acesso a uma das escolas visitadas, uma aluna, aparentando ter uns 9 anos de idade, me abordou: “Você é substituta?”. Na hora pensei sobre a “cara de professora” que devia ter. E também do papel que desempenharia nesta pesquisa. Eu queria ensinar ou aprender? Quais seriam as reais intenções e finalidades da minha pesquisa? Falar *sobre* ou *com* o professor? Sentei em um dos bancos aguardando a secretária encontrar a vice-diretora, com quem eu havia agendado aquela visita. Chega Leonardo, do 1º ano, com um caderno já aberto nas mãos. Pediu que eu explicasse sobre o preenchimento da tarefa que não havia feito. Ele lia “Da-ja”, em vez de “Data”.

Eu pedi:

- Pode repetir?.
- Da-ja, disse de novo confiante.
- Vamos soletrar?.
- D-A-T-A.

Ufa! Deu certo. E em seguida escreveu a palavra Matemática, com dificuldades.

Pressionava os lábios em busca dos sons que virariam letras, e, depois, sílabas. Uma consideração inicial já estava pronta: não é possível ser professora apenas na sala de aula. Ainda mais nesses tempos de conexões sem limites. Tentei ser pesquisadora por alguns momentos, mas não deu. Não foi legal deixar ele ali, sem ajuda. A vice-diretora chegou e me orientou a procurar a professora para responder ao questionário na quadra. A pedagoga iria iniciar as atividades do dia com aula de Educação Física com os alunos do 4º ano, pois na escola não tinha professor específico para esta disciplina. Ela não estava contente com isso. Foi evidente. E, assim, não aceitou a proposta da gestora de participar da pesquisa na arquibancada enquanto os alunos corriam na quadra. Era o peso da responsabilidade. Foram longos minutos de espera, até a chegada de uma assistente para que pudéssemos conversar. Alguns minutos ficamos em silêncio, senti o mesmo vácuo existente entre o que ocorre na escola e o que se discute na academia.

Essa é apenas uma história de que como a universidade pode alterar a rotina de uma unidade escolar. Eu ainda não tinha qualquer dado de pesquisa anotado. Mas, comigo, existiam muitas considerações sobre a natureza da pesquisa que gostaria de desenvolver.

Percebi em mim muito preconceito e a distância do real contexto a ser trabalhado. Pensei o dia todo na professora que me perguntou se internet era com “t” mudo ao final. Também não saiu do meu pensamento o relato da professora que tem jornada de 60 horas semanais, contando todas as atividades que desenvolve. Ficaram registradas em meu diário de pesquisa duas falas de diferentes docentes ao receberem o questionário das mãos durante a HTPC: “O que mais fazemos neste horário aqui é isso: responder a questionários”; “Ah, é só isso. Daí que eu respondo então. Achei que era algo que tinha que pensar”. Tentei falar o menos possível e observar o máximo para compreender a realidade da escola pública. Essa postura foi me transformando aos poucos e fui me aproximando deste cenário e enxergando o quanto meu olhar estava condicionado a visões pré-estabelecidas.

Esclareço que esses obstáculos – pré-julgamento e distância da educação básica – só foram superados porque tomei conhecimento deles durante minhas anotações diárias realizadas na execução da primeira fase da pesquisa, isto é, a visita às 19 escolas onde docentes de 4º e 5º anos aceitaram responder ao questionário. Assim, tomamos como ponto de partida a consciência de que os estudos qualitativos devem focalizar a realidade complexa e contextualizada e preocupar-se com o processo em que o problema investigado se insere.

Para dar conta, resgatamos o pensamento complexo defendido por Edgar Morin (1996), cuja proposta é a superação da ideia de que o conhecimento é o reflexo fotográfico da realidade. Para o autor (1996), todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução. Não

devemos insistir no pensamento disjuntivo e redutor e assim eliminar o problema da complexidade. Ao pensar a realidade, o investigador deve considerar diversos aspectos, entre eles, o princípio da incerteza, que em um primeiro momento, parece se aproximar da fragilidade da pesquisa. Esse princípio ajudou-nos a enfrentar o desafio metodológico de traçar novos caminhos a cada encontro, pois a estrada e o passo dependiam dos sujeitos participantes e não apenas da pesquisadora.

Para Morin (1996, p.285), vivemos uma grande revolução paradigmática difícil, lenta e múltipla. “Temos, sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre risco de morrer).” Neste cenário, o pensamento complexo foi capaz de abrir as portas, e pode nos ajudar diante das dificuldades empíricas na pesquisa.

Outro aspecto a ser relatado é o alerta que Stengers (2002) faz sobre as visões políticas dos cientistas e sua orientação para que os pesquisadores ouçam os leigos, suas dúvidas e seus questionamentos. Neste estudo, dar voz ao professor foi condição essencial para a vivência do grupo colaborativo. Consideramos, desde o início, que a pesquisa seria construída com participação dos docentes, ou seja, não *sobre* o professor, mas *com* o professor.

Não é simples. Mesmo posta diante de nós, a realidade não está explicitada na sua camada aparente e nem sempre nos damos conta disso e nos iludimos com a ideia de que realmente estamos vendo de forma profunda. Por isso é tão brilhante o pensamento de Foersten (1996), que chama a atenção para uma disfunção de segunda ordem: não ver que não se vê, pois “[...] as explicações podem se tornar muito perigosas se nos tornem cegos a alguma outra coisa.” (FOERSTEN, 1996, p.65)

Em busca da validação do resultado de nosso estudo, tomamos como princípio a coerência teórica e metodológica, anunciando, como fizemos, nosso posicionamento político-ideológico. O olhar para nosso objeto de estudo deu-se a partir de um referencial teórico definido, tomando os aspectos da pesquisa colaborativa para uma experiência de formação continuada de docentes. Entretanto, não foi possível olhar tudo acerca de nosso objeto de pesquisa. Tudo é muito. Foi preciso olhar em partes, relacionando-as, sob uma perspectiva dialógica, em busca da profundidade, que é indissociável do pensamento científico. Deixemos a superficialidade para o senso comum.

Desta forma, a seguir, apresento a delimitação do objeto de estudo, evidenciando o problema investigado, bem como a justificativa e objetivos traçados.

1.3 Problematização, justificativa e objetivos

Falar de educação no século XXI pressupõe considerar as mudanças da sociedade ao longo da história. As formas de se relacionar entre as pessoas já não são as mesmas de quando a escola surgiu, há mais de dois mil anos. Não tem como pensar a sociedade contemporânea sem considerar a presença da mídia, que está hoje em todos os lugares, como também na escola.

Assumimos como premissa desta pesquisa que a mídia é uma das forças ocultas que interferem no pensamento humano. Problematizar essa questão é um dos desafios da escola, um dos espaços possíveis para entender as dimensões pedagógicas e políticas do uso da mídia.

À frente da mobilização para compreender o processo de produção midiática, está o docente. Mais do que ler criticamente a mídia, é necessário que o professor reflita sobre seu verdadeiro papel, para que o uso desse recurso em sala de aula seja mais uma ferramenta para vivenciar a dimensão política da educação, visando à autonomia dos sujeitos e o exercício da cidadania. Não se trata mais de uma opção inserir a mídia no ambiente escolar, pois sua importância, hoje, supera sua dimensão de ferramenta, sendo uma forma de interação da cultura digital. Presente, fortalecida e responsável pelas relações humanas, a mídia deve ser problematizada sob o ponto de vista da mediação pedagógica.

Essa reflexão pode ocorrer em momentos formativos. Momentos que visem mudanças didático-metodológicas da prática docente, como a proposta desta investigação. O desejo é me afastar de um tipo de pesquisa do *deve ser assim* sem criar meios para esse *dever ser*. Já não basta mais a ciência se preocupar em achar culpados – governo, instâncias educativas e até mesmo professor – como se existissem condições para tudo ser diferente. Sabemos que vontade política não é suficiente pra mudar. Faltam recursos. Falta crença no sistema falido. São muitas faltas, uma lista interminável diante de nós, diagnósticos documentados nas prateleiras das bibliotecas. O que esse diagnóstico pode resolver? Pode sinalizar e encorajar a seguir novos rumos, mas não pode efetivamente mudar realidades.

Toca-me a fala de Imbernón (2010), que questiona o papel do pesquisador como juiz das práticas escolares e dos professores, fazendo denúncias, ditando verdades e criando resistências. Em contrapartida, está a expectativa dos profissionais da escola em relação à pesquisa:

[...] acreditando que ela pode dar respostas imediatas ou apontar soluções aos intrincados problemas da prática escolar cotidiana e, como isso não acontece, mostram-se céticos quanto a seu valor e sua utilidade. Passam, então, a fazer sérias críticas aos resultados das pesquisas, acusando-os ora de simplistas demais, ora de complexos demais, ora de muito vagos, ora de contraditórios. (IMBERNÓN, 2010, p.63)

Nunca me senti confortável em qualquer postura de juiz, prefiro assumir o papel de colaboradora, pela própria natureza prática da minha história de vida. Também nunca gostei de mágica e foi fácil me posicionar contra uma proposta de trabalho de formação continuada que propusesse transformação pela palavra, ou seja, pensar que minha fala diante de docentes bastasse para inovar e promover novos projetos educacionais, como preconizaram durante muitos anos as propostas formativas sob o paradigma da racionalidade técnica. Reciclar não é sinônimo de transformar, é dar outro sentido, outra finalidade a algo. Mas ninguém muda diante do olhar diferente do outro. É preciso aprimorar o foco do próprio olhar, afinal, quem tem o poder de mudar o ângulo da própria visão é o sujeito em si. Compactuamos com a ideia de Imbernon (2010) que a formação do professor deve partir de um projeto elaborado por ele mesmo, e que a autonomia docente (CONTRERAS, 2002) é uma conquista, que pode ser trabalhada em processos formativos.

Isto significa que colocar novas ferramentas dentro da sala de aula para o professor trabalhar do jeito que quiser não é dar autonomia, é criar um novo problema. Quem deve escolher e avaliar o meio para ensinar é o docente. O investimento final em tecnologia é um desperdício por si só, pois ela não media relações, é somente um meio para a mediação docente que, se bem conhecido e administrado, oferece contribuições sem fim, como o giz e a lousa em outro momento da história.

No Brasil, embora exista investimento recente para inserir tecnologia na escola, com o alicerce de discurso salvacionista que vai resolver o problema da educação, as políticas públicas são falhas, pois não tratam a formação docente como prioridade. Na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) há menção à política de mídia-educação, mas não propostas concretas para que a área seja tratada como uma disciplina (FANTIN, 2014; SIQUEIRA; CANELA, 2012).

A política pública de maior representatividade envolvendo a formação de professores para o uso da mídia na escola, em contexto nacional, é o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da

Educação. O piloto começou a funcionar em 2005 online, por meio da plataforma ProInfo. O objetivo era capacitar 1.200 multiplicadores de todo o país. Em 2006, houve a oferta de 10 mil vagas para professores da educação básica da rede pública de Ensino, envolvendo mais de duas dezenas de universidades parceiras de todos os estados brasileiros. (BRASIL, 2005)

Teruya e Moraes (2009) discutem a problemática da formação docente online, analisando a contribuição desse programa ofertado a distância aos professores do ensino básico da rede pública para utilizar as diferentes mídias (impressa, eletrônica e digital) no ambiente escolar. Segundo as autoras, “[...] o grande desafio é a apropriação crítica das tecnologias de mídias e dos conteúdos audiovisuais caracterizados pela superficialidade e fragmentação do modismo, do efêmero e do descartável. A lógica da dominação é imperceptível porque se naturaliza no indivíduo que perdeu a capacidade de pensar criticamente.” (TERUYA; MORAES, 2009).

Atualmente, o Mídias na Educação oferece certificação em três níveis: o básico, de extensão com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. Este último passou a ser de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2010.

Os relatórios da SEEd disponíveis na internet trazem muitos dados quantitativos e informações referentes a investimentos no Mídias na Educação, mas não trazem resultados sobre possíveis mudanças na prática docente. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010)

Em 2010, o último relatório disponível online aponta a parceria com mais de 30 instituições de ensino superior, 379 professores formadores, 506 professores pesquisadores e 405 tutores. A formação continua a ter como meta docentes da educação básica, mas passa a atender também Educação Especial e de Jovens e Adultos. Ainda de acordo com o relatório, em 2010, o programa atendeu 14.977 cursistas, sendo 3.450 no ciclo básico, 10.825, no intermediário e 702 cursistas no ciclo avançado. “O Programa formou profissionais capazes de tematizar e refletir criticamente a respeito da própria prática e do papel desempenhado pela tecnologia na criação de um novo ambiente educacional”. (BRASIL, 2010, p.11) Mas como é possível refletir sobre a própria prática se não há acompanhamento das atividades do professor em sala de aula e nem discussões reflexivas de suas ações com o uso da mídia na escola?

Pensando nisso, dedicamos os dois primeiros anos do Doutorado para estudar e avaliar o tipo de metodologia que utilizaríamos enquanto proposta de formação de professores para atualidade. Sabíamos, logo de início, que haveria um caráter intervencionista e que a utilização de produtos midiáticos na sala de aula modificariam toda a dinâmica e atrairiam a

atenção dos alunos. No entanto, nosso objeto central era o docente e nossa intenção era pensar numa proposta formativa que tivesse coerência epistemológica e, sobretudo, que lançasse um olhar *junto com* quem protagoniza o processo educativo e não *sobre* ele.

Essas perspectivas nos aproximaram dos estudos envolvendo a colaboração nas investigações científicas. A literatura nos mostra que a pesquisa colaborativa tem se mostrado uma metodologia interessante, que dá condições de mobilização ao professor. E daí emerge nossa pergunta-síntese: como os pressupostos da pesquisa colaborativa podem contribuir para formar professores sobre o uso da mídia na escola?

Consideramos relevante pensar numa proposta para formação sobre o uso da mídia na escola porque as relações sociais deste século passam por diferentes filtros, entre eles, a mídia, que pode condicionar o olhar. Ouvimos, vemos, falamos e consumimos o que é reproduzido por esses canais, sejam impressos, eletrônicos ou digitais. A escola não pode ignorar essas mudanças e nem estagnar um olhar técnico-mecanicista para um sistema que evolui e faz parte do cotidiano de todos os sujeitos. Entender as dimensões pedagógicas e políticas da mídia é uma estratégia de sobrevivência e de reflexão sobre o processo de constituição do sujeito cidadão e autônomo.

Este argumento que considera a importância de discutir as relações entre mídia e escola é uma preocupação antiga da sociedade e também da academia com o impacto dos meios de comunicação especialmente nas crianças. Com a mesma finalidade – formação de cidadãos conscientes de seu papel social e capacidade intelectual reflexiva e interventiva no mundo –, diferentes correntes teóricas tratam da interface entre os dois campos, Educação e Comunicação. Essas diferenças marcadas profundamente pelo campo que a propõe precisam ser evidenciadas, pois incidem, sobremaneira, na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos formativos nesta área. Também adotamos como premissa que as formações sob o paradigma da racionalidade técnica não mobilizam ações concretas na sala do professor. Mesmo convencido e motivado a pensar sobre as relações entre mídia e escola, o docente encontra dificuldades para trazer essa discussão para prática porque essas relações são complexas e na maior parte das vezes inéditas pra ele. O professor precisa de apoio e tempo para pensar. Ele precisa de opiniões e ideias para enfrentar as dificuldades e conflitos que possam surgir. Compartilhar experiências e voltar a acreditar na importância do seu papel.

Apresentamos um modelo de formação sobre o uso da mídia na escola para docentes da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, abarcando o contexto escolar em que estão inseridos. Nosso pressuposto da investigação sustenta que a formação para o uso da mídia na escola deve considerar o saber docente, que emerge de suas ações práticas no

contexto escolar onde ocorrem as interações sociais para promoção da educação. Para tanto, assume-se a visão do professor como investigador de sua própria prática, que se desenvolve e produz conhecimentos em contextos de práticas colaborativas. Assumimos, portanto, nossa tese de que um grupo colaborativo para formar professores contribui para pensar diferentes possibilidades do uso da mídia na escola. Isso porque, nesta investigação, o professor deixa de ser alguém de quem *falamos sobre* e é alguém *com quem falamos*. Trata-se de um diferencial dos modelos formativos do paradigma da racionalidade técnica, em que o conteúdo é despejado ao docente, nos moldes de um treinamento técnico, com receitas prontas, que certamente não terão degustações únicas, pois o principal ingrediente – a sala de aula – tem características diferentes, subjetivas e, mais característico ainda, é vivo. Não podemos conceber a vigência de uma formação que promova a vontade de fazer diferente, a partir de novidades pedagógicas, sem a presença do diálogo. A participação dialógica do professor na formação pode garantir a mudança, pois ele é o autor da mediação na sala de aula e somente seu discurso e sua prática sustentam e alteram sua metodologia de trabalho. De discursos alheios, a escola está cheia. Para a prática transformadora, o professor precisa, sim, de conhecimento, mas também de oportunidade para viver a corresponsabilidade, com tempo e espaço garantidos para a reflexão crítica deste processo.

Uma vez apresentados os pressupostos, a problemática e as justificativas, anunciamos os objetivos desta tese de doutoramento. O nosso objetivo geral é analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites. Para atender ao objeto geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as principais correntes teóricas que subsidiam os projetos, programas e propostas de formação contínua de professores que tratam do uso da mídia na escola no contexto brasileiro;
- Identificar e analisar a formação dos docentes da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso de mídia no contexto escolar;
- Identificar e analisar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto processo pedagógico;
- Definir, elaborar e implementar uma proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola, a partir de um grupo colaborativo;

- Avaliar a proposta formativa para compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola.

1.4 Organização da pesquisa

A apresentação desta pesquisa foi estruturada em seis capítulos. Além deste introdutório, dividimos o corte teórico em dois grandes temas. Iniciamos com a discussão sobre as relações existentes entre Educação e Comunicação, áreas do conhecimento humano que podem produzir um diálogo construtivo entre o sujeito e o mundo. Neste capítulo, apresentamos nossa visão da sociedade contemporânea e discutimos as duas principais correntes teóricas que tratam da interface entre os dois campos: mídia-educação e educomunicação. As reflexões teóricas e experiências empíricas apresentadas, nos cenários nacional e internacional, ajudam-nos a entender as bases epistemológicas das teorias que surgem a partir do pensamento educacional e as que emergem dos teóricos da área da Comunicação. Buscamos, no decorrer do texto, introduzir as falas de quem tem pensado e trilhado os caminhos que inter-relacionam as duas grandes áreas do saber.

Como a proposta contributiva desta investigação se assenta na análise de uma proposta formativa envolvendo professores da educação básica, trazemos no capítulo 3 uma reflexão sobre formação de professores. Discutimos as mudanças nas concepções de formação docente ao longo da história, e refletimos sobre os saberes docentes, antes de problematizarmos e conceituarmos nossa ideia de formação continuada a ser aplicada. Os princípios da pesquisa colaborativa também são apresentados neste capítulo, pois sustentam todo o caminho metodológico trilhado e explicitado no capítulo 4.

Ao falar da metodologia, incluímos esclarecimentos sobre a escolha da abordagem (pesquisa qualitativa) e da natureza (pesquisa do tipo colaborativa) da investigação, cujo universo pesquisado corresponde a professores de 4º e 5º anos da rede pública de Ensino de Presidente Prudente. Ainda neste capítulo, apresentamos as duas fases da pesquisa: mapeamento e proposta formativa. Na primeira, fizemos um levantamento por meio da aplicação de questionário, junto a 65 docentes sobre o seu perfil e sua experiência com o uso de mídia na escola. A segunda fase consistiu no planejamento, implementação e avaliação da proposta formativa a partir de um grupo colaborativo de pesquisa, visando compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola.

A interpretação dos dados coletados é apresentada no quinto capítulo. A primeira fase da pesquisa contou com a análise de conteúdo, considerando a proposta de Bardin (1977).

Encerramos o texto com as considerações, destacando as respostas encontradas diante do problema de pesquisa delineado e anunciando propostas de pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Iniciamos o corte teórico com o capítulo que apresenta a discussão das relações envolvendo os dois campos de conhecimento que são o escopo central de todas as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Entendemos que nosso posicionamento epistemológico, necessário para encontrar respostas para os objetivos delineados, só foi construído ao final do estudo das diferentes correntes teóricas que hoje conduzem as reflexões e as práticas envolvendo ações na interface entre Educação e Comunicação.

Procuramos refletir sobre as dimensões educativas e comunicativas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem a partir de um mundo atual e real, impregnado de tecnologia e de questões importantes sobre a inserção da mídia na escola. Dessa forma, apresentamos nossa análise do contexto contemporâneo, as relações envolvendo a Educação e a Comunicação e salientamos algumas vozes que têm pensado e praticado experiências nesta área nos âmbitos nacional e internacional.

2.1 Uma interpretação sobre a sociedade

Pensamos que não seja adequado discutir qualquer possibilidade educativa, de qualquer natureza, sem entender a concepção de mundo que a sustenta. Esta pesquisa não trata de algo para ser projetado no futuro, necessita do presente, incluindo contexto e cenários atuais e reais, para atingir seu objetivo. Ou seja, queremos entender a sociedade como ela é e não como gostaríamos que fosse.

Portanto, de que mundo falamos? Qual é a nossa compreensão de sociedade contemporânea e quais são as implicações deste real na Educação.

Vivemos no início de um século marcado pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da ciência da computação, incluindo as pesquisas no campo da Inteligência Artificial e Internet, “[...] trazendo radicais modificações na forma como as relações entre as pessoas e as máquinas se (re)significam, impulsionadas pela (oni)presença dessas tecnologias da informação e comunicação.” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.75). É a sociedade em rede (CASTELLS, 1999), cujos nós entrelaçados também são pilares para o ambiente escolar. Como bem visualizam Bonilla e Fantin (2015, p.100), “[...] as redes tecem as sociedades e modulam as culturas, moldam a vida, ao mesmo tempo em que são moldadas por elas – tudo se equaciona nas redes, desde as ações mais cotidianas até as grandes decisões políticas e econômicas.”

Isso não significa que todos os sujeitos estão em rede o tempo todo, esclarecem as autoras, mas que a possibilidade de rede em qualquer tempo favorece as relações sociais nestes espaços e, portanto, a produção de conhecimento, de forma colaborativa, se intensifica. (BONILLA; FANTIN, 2015).

Como alicerce, este contexto se coloca como um novo paradigma social, que traz impactos para a Educação. Enquanto as mídias são extensões do próprio corpo da geração atual que ocupa os bancos escolares, podem ser obstáculos que camuflam um ensino sofisticado, cuja mediação é de responsabilidade do docente.

Tantas mudanças delineiam novos cenários, alertam Coll e Monereo (2010). O acesso aos recursos tecnológicos é cada vez maior e os novos meios vêm sendo adaptados às características do usuário, sinalizando a necessidade de rever o papel do aluno e do professor. O mestre transmissor de conhecimento está em crise, pois o “[...] papel do professor será de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões.” (COLL; MONEREO, 2010, p.31)

Trata-se de uma nova perspectiva educacional, em que o docente não é o único detentor do saber e o aprendizado ocorre em espaços diferentes da sala de aula.

Ou seja, a mobilidade viabiliza a construção/desconstrução de territorialidade no espaço educativo. São novas relações que se estabelecem em sala de aula – novas relações de saber e de poder. As arquiteturas e sistemas institucionalizados, sedimentados e cristalizados tendem a ser repensados e reorganizados num rearranjo que exige uma atitude comprometida e reflexiva tanto dos professores quanto dos gestores escolares, o que não acontece sem encorajamento e formação. (BONILLA; FANTIN, 2015, p.104-105)

Para evitar o descompasso entre a vida e a escola, a discussão sobre os meios midiáticos no contexto escolar está superada. Contudo, essa inserção implica diversas questões. A primeira delas é que a simples presença da mídia não garante a compreensão de seu funcionamento, visto que as linguagens utilizadas pelos seus produtos têm gramática própria, estabelecida no decorrer de seu processo de produção. Assim, o discurso midiático, nos mais diferentes suportes (rádio, TV, impressos e meios online), não é legitimado pelos docentes que têm o desafio, cada vez maior, de lidar com tais conteúdos.

Vivemos em uma sociedade em que já não há mais limite para a propagação de mensagens midiáticas. Hoje, jornais, revistas, rádio e televisão convergem na tela do computador e dos dispositivos móveis, a partir de um clique e acesso à internet. Até aqui não há novidades, pelo contrário, neste cenário, permeado por informações das mais diferentes

origens, a vida é caracterizada pela interferência e mediação de imagens, definida por Debord (1997, p.14) como a Sociedade do Espetáculo, que “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada pelas imagens”.

Debord (1997) faz uma crítica à sociedade capitalista. Segundo ele, o espetáculo é o resultado da Revolução Industrial, da divisão do trabalho, da produção em massa e do auge do consumo, que se apropriou da imagem para anular o sujeito da sociedade. O espetáculo é a forma extrema de uma sociedade que desenvolveu o fetiche pela mercadoria, causando uma falsa aparência da realidade.

Mais de 40 anos após a publicação da teoria da Sociedade do Espetáculo, o pensamento de Guy Debord publicado em novembro de 1967 se mantém pertinente para uma profunda reflexão sobre a sociedade contemporânea. Aos 36 anos, o intelectual maldito, cineasta do antcinema, filósofo das situações e doutor de nada², faz uma crítica ao marxismo oficial, então vigente nos partidos e nas universidades. Ao escrever sobre a atualidade do pensamento do autor, Belloni (2003, p.130) diz que a obra de Debord “[...] revisita, ‘desvia’ e ressignifica – radicalizando – as categorias fundamentais do marxismo hegeliano dos jovens Marx e Lukács; alienação, falsa consciência, reificação, fetichismo da mercadoria, forma-mercadoria, valor de troca, trabalho abstrato.”

A teoria da Sociedade do Espetáculo teve sua origem na Europa, com o movimento situacionista³ pós-guerra que fazia “[...] críticas sem concessões ao *status quo*, aparecia como uma utopia quase ao alcance da mão” (BELLONI, 2003, p.125). As propostas dos situacionistas, apesar de marginalizadas, conseguiram repercutir entre jovens intelectuais e estudantes revoltados com o autoritarismo político e a invasão do jeito de ser norte-americano.

O pensamento revolucionário de Debord (1997) sustenta, na segunda tese de seu livro *A sociedade do espetáculo*, que o espetáculo é a inversão concreta da vida, pois o que vemos não é o real. Se o que mais importa é a aparência, os sujeitos estão mais voltados à contemplação. E quanto mais ele contempla, menos ele vive. “Quem fica sempre olhando, para saber o que vem depois, nunca age: assim deve ser o bom espectador”, ironiza Debord (1997, p.183)

² Guy Debord viveu de 28/12/1931 a 30/11/1994. Era considerado intelectual maldito, filósofo das situações e doutor em nada pelo seu envolvimento com o movimento situacionista, que se colocou contra o pensamento produzido pela academia, questionando muitas vezes o conhecimento científico construído pelas universidades. No campo das artes, Debord também atuou como agitador social, especialmente com os filmes que produzia considerados um antcinema, pois por meio da linguagem audiovisual denunciava o cinema industrial que age na passividade distraída do espectador.

³ O movimento situacionista teve seu discurso libertário difundido pelo mundo por mais de uma década com a revista Internacional Situacionista, fundada na Itália por Debord e artistas e escritores de vários países, em 1957.

Sobre este processo de criação de imagens que representam o mundo vivido, o homem não tem controle e, portanto, corre riscos de alienação e de submissão à falsificação da realidade. E se as imagens são construídas e escolhidas pelo outro e não pelo indivíduo, Debord (1997, p.188) chama a atenção para a força desta linguagem:

[...] dentro de uma imagem é possível justapor sem contradição qualquer coisa. O fluxo de imagens carrega tudo; outra pessoa comanda a seu bel-prazer esse resumo simplificado do mundo sensível, escolhe aonde irá esse fluxo e também o ritmo do que deve aí manifestar-se, como perpétua surpresa arbitrária que não deixa nenhum tempo para a reflexão, tudo isso independente do que o espectador possa entender ou pensar.

Mas isso não significa que o espetáculo seja sinônimo de imagens. Está além: é o modo de funcionamento do poder que reina e faz uso das imagens para se estabelecer. Este é o conteúdo da quarta tese de Debord (1997, p.14): “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.”

Além da ideia de inversão da vida, e a mediação de imagens fabricadas, outra questão fundamental para compreensão da teoria é a separação. Na Sociedade do Espetáculo, o indivíduo olha, mas não enxerga, tem o olhar iludido, explica Debord (1997, p.14). O mundo fragmentado visível escurece a totalidade. “O discurso espetacular faz calar, além do que é propriamente secreto, tudo o que não lhe convém. O que ele mostra vem sempre isolado do ambiente, do passado, das intenções, das consequências.” (DEBORD, 1997, p.188)

Vale ressaltar que a Sociedade do Espetáculo não é tida por Debord como um conceito que remete aos meios de comunicação de massa. Em sua tese 24 (1997, p. 20), o autor considera a mídia como uma “manifestação superficial esmagadora”, que “nada tem de neutra” e “convém ao automovimento total da sociedade”, pois é “unilateral”. As mídias são as vitrines do espetáculo.

Por isso, duas décadas depois da publicação do livro, ao comentar a própria obra, Debord (1997, p.170-171, grifo do autor) critica a discussão “vazia” do espetáculo:

Em vez de espetáculo, preferem chamá-lo de domínio da mídia. Com isso querem designar um simples instrumento, uma espécie de serviço público que gerenciará com imparcial “profissionalismo” a nova riqueza da comunicação de todos por *mass media*, comunicação que teria enfim atingido a pureza unilateral, na qual se faz calmamente admirar a decisão já tomada. O que é comunicado são *ordens*; de forma altamente harmoniosa, os responsáveis por essas ordens são os mesmos que vão dizer o que pensam delas.

Assim, o autor esclarece que a força do espetáculo ao final dos anos 80 não reside nas novas mídias, “[...] decorre do fato de a dominação espetacular ter podido educar uma geração

submissa a suas leis.” (DEBORD, 1997, p.171-172)

Eis aqui a principal ligação existente entre a teoria da Sociedade do Espetáculo e a formação dos sujeitos no mundo contemporâneo. A questão foi problematizada por Belloni (2003). Ao indagar para que serve o conceito de Sociedade do Espetáculo na formação na sociedade atual, a autora sugere retomar o caráter revolucionário do conceito de espetáculo para a prática de transformação da vida pelo sujeito emancipado. “Esta é sem dúvida sua mais importante contribuição: lembrar-nos de que, assim como a ideologia dominante tem materialidade – no espetáculo –, as idéias de mudança podem ter potência política.” (BELLONI, 2003, p.122)

Se a escola compreender de forma crítica as mídias, principais ferramentas que produzem, reproduzem e abrigam o esvaziamento ocasionado pelo espetáculo, se o professor estiver convicto que seu papel é fundamental para potencializar a formação política neste contexto, as ações envolvendo a alfabetização midiática passarão do estágio de experiências pontuais, para, de fato, se constituírem como parte do processo de formação de sujeitos. A aproximação entre os campos de Educação e Comunicação, trata-se, pois, de algo necessário.

Segundo a concepção de Debord (1997), o tempo do homem começou a ser ocupado por produtos espetaculares divulgados pelos meios de comunicação de massa, como informação, entretenimento, publicidade. Portanto, destacamos a importância e a atualidade da Sociedade do Espetáculo na sociedade contemporânea, pois, como afirma Belloni (2002), as relações sociais continuam dotadas da lógica do espetáculo e o homem pode viver uma falsa consciência da realidade produzida pelas mídias. Dessa forma, os educadores diante das novas gerações têm responsabilidade com a formação voltada para a tomada de consciência acerca dos produtos midiáticos e, assim, “[...] ajudar nossos jovens a tomarem consciência dessa realidade produzida, a retomarem as rédeas das próprias vidas, a fazerem uma leitura crítica das mensagens midiáticas e a dominarem as tecnologias ao invés de serem dominados por elas.” (BELLONI, 2002, p. 8)

Mesmo sendo natural a presença de produtos midiáticos na vida dos jovens, Fantin (2005) afirma que as mudanças causadas por eles não estão sendo problematizadas pela escola, ambiente onde deve possibilitar novas formas de ser e compreender o mundo.

Para Zancheta Jr. (2008, p.155), os meios de comunicação devem ser lidos de forma profunda porque definem a arena política da sociedade, e por isso, “[...] a escola é vista aqui como o mais abrangente equipamento público potencialmente capaz de operar com a ‘era da informação’, sem a plena submissão a ela”.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade espetacular, ressaltamos a necessidade

de formar leitores críticos e, conforme diz Belloni (2003), aproveitar os instrumentos do espetáculo para torná-los ferramentas a favor de uma educação que se aproprie das tecnologias e permita ao cidadão uma tomada de decisão consciente de que a mídia pode gerar uma falsa realidade.

Mas essa consciência só se torna real à medida que a nossa compreensão de mundo seja também real. “Para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”, alerta o sociólogo Bauman (2001, p. 242), em sua obra intitulada “Modernidade líquida”.

Visando explorar quais características da sociedade capitalista permaneceram ou se alteraram nas esferas social e política do mundo, o autor ajuda-nos a descrever o contexto atual: leve, líquido, fluido, portanto, dinâmico. Contexto este marcado pelo individualismo, com relações sociais transitórias, precárias e voláteis. Ao contrário dos sólidos, que mantêm sua forma no decorrer do tempo, o que é líquido transforma-se continuamente, fluindo. A modernidade líquida, denominada por Bauman (2001), é dominada por uma instabilidade constante, sem preocupação com as referências que garantiam certezas.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem. (BAUMAN, 2001, p. 22)

A passagem do estado sólido para o líquido, descrito por Bauman (2001), incide diretamente na vida das pessoas e conseqüentemente nas relações do ambiente escolar, pois trata-se de um momento em que as estruturas sociais não têm tempo de enraizar-se.

O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) também demonstra interesse em entender o indivíduo contemporâneo. O termo fluidez aparece em sua análise. Ao introduzir o pensamento de Lipovetsky, Sébastien Charles (2004, p. 27-28) anuncia os paradoxos que caracterizam a hipermodernidade⁴: “[...] Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais cétricos e menos profundos.”

⁴ Lipovetsky defende o uso do termo hipermodernidade, pois a terminologia pós-modernidade, segundo ele, não mais revela o contexto atual, que está superado, foi apenas um momento de transição. Mas, para o autor, o mundo atual é o nascimento de uma nova sociedade moderna, a modernização da própria modernidade. (CHARLES, 2004)

Charles (2004) esclarece que o conceito de hipermodernidade propõe uma leitura do mundo atual diferente do que é proposto pelos marxistas e liberais. Trata-se de uma interpretação contraditória à visão que uma sociedade sem classes, representando o fim do capitalismo, garante uma construção coletiva social e que o liberalismo poderia não resolver por si só seus problemas, já que o mercado tem limites e colaboradores invisíveis, aqueles que podem regulamentar a partir de interesses próprios.

Neste pensamento, a mídia não é vista mais como um instrumento de manipulação e alienação autoritário. Seu poder de massificação não é ilimitado e suas imposições não são certeiras. A visão é que o seu papel normatizador e a sua influência no comportamento das pessoas podem ser instrumentos de atos responsáveis como também irresponsáveis. Para isso, precisamos que a escola ajude na formação de um coletivo responsável, cujo espírito crítico supera a simples emoção que gera o espetáculo. Assim, pensa Lipovetsky (2004, p. 45): “O futuro da hipermodernidade depende de sua capacidade de fazer a ética da responsabilidade triunfar sobre os comportamentos irresponsáveis.”

Falamos, portanto, de um novo estado cultural das sociedades, em que “O bem-estar material aumenta, o consumo dispara, mas a alegria de viver não segue no mesmo ritmo, pois o indivíduo hipermoderno perde em descontração o que ganha em rapidez operacional, em conforto, em extensão do tempo de vida.” (LIPOVETZKY, 2004, p. 123).

Essa descontração citada por Lipovetsky (2004) também é conteúdo da fala do filósofo alemão Christoph Türcke (2010), contudo, a abordagem é diferenciada para entender a sociedade atual. Em seu livro traduzido para a língua portuguesa com o título “Sociedade excitada: filosofia da sensação”, o autor afirma que a Sociedade do Espetáculo transformou-se numa sociedade em que o novo padrão de comportamento é a sensação. E logo na abertura do livro, Türcke (2010, p. 9) define seu conceito: “Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo.”

Tudo o que desperta atenção são os estímulos dos meios de comunicação de massa, que determinam o ritmo e o tempo do pensamento das pessoas. Os constantes choques audiovisuais propostos pela mídia “[...] são aplicados como injeções. [...] Eles fazem os sistema nervoso dependente e viciado de sensações.” (TÜRCKE, 2010, p. 12)

Segundo Türcke (2010), nesta excitação, diante de tanta tecnologia e conteúdo midiático incessante, a sociedade se desvia da realidade concreta e se distrai.

O bombardeio audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes. As sensações criam a necessidade de outras mais fortes, fugindo de algo, sem roupa, as cenas de assassinato e de sexo, que já representam a normalidade do cenário dos programas, praticamente não mais podem ser percebidas senão como uma preparatória para novas doses aumentadas de excitação. A *reality-TV* é um verdadeiro progresso nessa linha. Estar *ao vivo* o mais possível quando casas pegam fogo, aviões caem, pilotos de carros sofrem acidentes, quando se fazem reféns. (TÜRCKE, 2010, p. 68)

Daí advém a necessidade de ter a consciência desta distração, um pensamento crítico que possa se sobrepôr às sensações, para que o próprio sujeito administre a excitação diante do mundo imagético que se coloca diante dele. Mais do que simplesmente ditar regras e condutas, o “aparato sensacional midiático” pode gerar estímulos entorpecedores. E “Meios que entorpecem não podem ser desprezados.” (TÜRCKE, 2010, p. 238)

Um contraponto importante neste cenário é a cultura digital que tensiona o aspecto determinista da tecnologia e está mudando as relações entre os sujeitos. Pensando nisso, resgatamos o conceito de pós-mídia do filósofo francês Félix Guattari (1992), que nos apresenta uma visão de não ir contra a mídia, mas transitar por ela.

A pós-mídia é conceituada por Guattari (1992) como a reapropriação dos meios de comunicação de massa, de forma coletiva e interativa, em busca de ressignificar os meios de produção subjetivos. Para tanto, ocorre a ressingularização da utilização da mídia. À escola, caberia contribuir para criar uma “ecologia do virtual”, favorecendo novas subjetividades, novos valores, práticas, políticas e estéticas. (GUATTARI, 1992, p.16)

Esta contribuição seria possível com a mediação do professor sobre as questões envolvendo a mídia no espaço da escola legitimada. Vejamos como diferentes correntes teóricas tratam da aproximação entre a Educação e Comunicação.

2.2 Interface entre os dois campos

Neste cenário contemporâneo, espetacular, líquido e excitado, torna-se fundamental pensar as relações entre mídia e escola, bem como uma política educacional que fomente ações envolvendo os dois campos. Sabemos da natureza multidisciplinar que abarca as interfaces sociais entre eles. Este caráter dimensiona a complexidade do tema.

Braga e Calazans (2001) defendem que as duas áreas se interpenetram, formando um campo interdisciplinar com ações de construção educacional e ações de construção comunicacional. As educacionais abordam o uso dos meios nos processos formais de ensino e a educação para os meios, que prevê o desenvolvimento da capacidade de trabalhar com a mídia, bem como fazer uma leitura crítica dessas produções. Já as ações de construção

comunicacional visam identificar os efeitos culturais da mídia sobre a educação e a multiplicação dos dispositivos de mediação e circulação dos saberes. No entanto, apenas uma perspectiva política deste contexto pode diminuir as tensões entre as diferentes questões que abordam tais interfaces. Somente assim podemos pensar uma ação colaborativa e integrada entre os dois campos.

Temos observado, assim, nos mais interessados participantes de uma e de outra área, uma expectativa de encontrar no outro campo um complemento que enriqueça e potencialize o se próprio fazer na sociedade. Talvez o ângulo de interação mais relevante entre os dois campos seja esse espaço de transdisciplinaridade, *no qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum.* (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.70, grifo dos autores).

A interface entre Educação e Comunicação, que se configura como um campo de pesquisa, é multidisciplinar, e seus pressupostos teóricos são distintos. Tal afirmação foi feita por Vermelho e Areu (2005), em artigo que analisa 58 periódicos brasileiros, publicados de 1984 e 2004, que falavam da relação dos dois campos.

Nesta pesquisa de estado da arte, Vermelho e Areu (2005) constataram que entre 1982 e 2002⁵ houve um crescimento de publicações a partir da segunda metade da década de 1990 e que os principais aspectos das problemáticas presentes nos artigos falavam da relação do sujeito com a mídia, o conteúdo da mídia e a metodologia.

Entretanto, tais problemas de pesquisa circulam em discussão das áreas em questão. Ainda não se firmou um campo de investigação interdisciplinar. No Brasil e no mundo, as correntes teóricas partem de lugares bem estabelecidos e falta diálogo entre pesquisadores da Educação e da Comunicação. Ou seja, enquanto os profissionais da educação visam melhorar os processos de ensino e aprendizagem, os da comunicação priorizam o domínio dos meios. Entendemos que estudar sobre a mídia, produzir mídia e trabalhar com mídia, ou seja, dominar os meios de comunicação como potenciais ferramentas pedagógicas pode favorecer a finalidade educativa de promover o sujeito a um ser político e atuante, um cidadão, de fato.

Ao estudar a história dos 20 anos do GT 16 da ANPEd⁶ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Pretto (2012, p.16) cita “[...] a dificuldade que a educação tem de se relacionar de forma mais intensa e articulada com a comunicação”. Para o autor, no futuro será preciso pensar numa forte articulação da Educação com a Comunicação envolvendo a presença de tecnologias, artes, ciências e culturas. (PRETTO, 2012)

⁵ Neste período, as autoras encontraram 1.599 artigos em 61 periódicos na área de Comunicação e 118 na área de Educação. (VERMELHO; ABREU, 2005)

⁶ O Grupo de Trabalho 16 da ANPEd tem como tema Educação e Comunicação.

Mostafa e Máximo (2003) também fizeram questionamentos sobre as bases epistemológicas dos dois campos de pesquisa e foram buscar respostas estudando os textos publicados na ANPED e na Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação)⁷ de 1994 a 2001. Chegaram à conclusão que, durante os oito anos investigados, os profissionais da comunicação adotaram o humanismo e a teoria crítica como base de seus estudos, enquanto que o pós-estruturalismo fundamentou as pesquisas apresentadas no congresso nacional de educação.

Loureiro (2003) comparou os textos publicados nos grupos de trabalho sobre Educação e Comunicação - das duas principais associações de pesquisa brasileiras nas duas áreas - que falavam do cinema e a escola de 1995 a 2002. Verificou que são poucos os artigos que buscam a tradição marxista para a análise da relação entre cinema e educação, o que, para o pesquisador, é um equívoco, pois tais autores são também importantes para pensar as manifestações culturais.

Almeida, Lobato e Ghaziri (2011) investigaram as relações entre educação formal e comunicação a partir dos artigos publicados nos encontros nacionais da ANPED e da Intercom, de 2000 a 2010, constatando um campo de saber específico, visto que há convergência quanto aos pressupostos teóricos, concepções sobre a instituição escolar e propostas para a educação formal.

Outra pesquisa que buscou comparar as bases epistemológicas que sustentam os discursos dos trabalhos apresentados na ANPED e na Intercom foi de Tomita e Costa (2011). Elas refletiram sobre as categorias educacionais predominantes nos trabalhos apresentados nos dois congressos de 2010, o que indicou que as categorias versam mais para aproximações que diferenças.

Em uma pesquisa que visou investigar os artigos publicados no GT 16 da ANPED e no DT6 da Intercom⁸, de 2009 a 2013, sobre o uso de imagem midiática na educação, concluímos que o referencial epistemológico dos autores citados pelos pesquisadores é comum. Contudo, na Intercom, verifica-se a força do pensamento crítico e das teorias da recepção e mediações, enquanto na ANPED, o pós-estruturalismo marcado por Foucault tem um espaço bem destacado. (BACCO; LIMA; FÜRKOTTER, 2014)

⁷ A ANPED foi fundada em 1976 e anualmente realiza uma reunião nacional com vasta programação, incluindo apresentação de trabalhos em vinte e três grupos (GTs), além de encontros regionais. A Intercom, criada em 1977, também tem congressos regionais e o nacional, quando as oito divisões temáticas (DTs) recebem pesquisadores divididos em 30 grupos de pesquisa (GPs). As duas instituições já promoveram 37 edições de encontros nacionais e, na atualidade, são os dois principais eventos científicos dos campos específicos e reúnem representantes de diferentes instituições, podendo revelar posicionamentos consistentes das duas áreas.

⁸ A Divisão Temática 6 da Intercom tem como tema Interfaces Comunicacionais.

Dos 65 artigos lidos, nenhum refutou ou buscou desconstruir qualquer base epistemológica que marca as interfaces entre os dois campos. Verificamos que o posicionamento dos pesquisadores ao adotarem suas bases teóricas é definido especialmente a partir do campo de atuação de onde o autor fala, pois, no fundo, as duas áreas partem do mesmo alicerce: a Educação e a Comunicação desempenham papéis fundamentais na formação do pensamento. (BACCO; LIMA; FÜRKOTTER, 2014)

2.3 Principais correntes teóricas

O campo onde emergem as interfaces envolvendo Educação e Comunicação é resultado da preocupação que a sociedade tem do impacto da mídia na própria sociedade. A discussão em torno dessas questões é abrangente e pressupõe três perspectivas centrais: sociológica (a mídia é manipuladora e interfere nas mediações sociais), ideológica (poder persuasivo da mídia, que pode ser prejudicial diante de receptores inocentes e ingênuos) e pedagógica (a mídia é o centro e o processo de circulação de símbolos depende da mídia). Em todas as perspectivas, a finalidade para aproximação dos dois campos é decifrar os meios de comunicação, que têm valor inquestionável na esfera social.

No entanto, ao longo da mudança dos paradigmas envolvendo as duas áreas do conhecimento – Educação e Comunicação – observam-se pontos consideráveis, segundo Buckingham (2003). O primeiro paradigma, estabelecido a partir da década de 1930, sustenta-se na visão protecionista da escola: proteger as crianças dos nocivos meios, mantendo os produtos midiáticos fora do ambiente escolar.

Três décadas depois, ainda com resquícios do paradigma da proteção e considerando a criança indefesa, são apresentados produtos midiáticos da cultura popular, visando o estabelecimento de senso crítico a partir da mídia com referência de qualidade.

Na década seguinte, por volta dos anos de 1970, o paradigma que se consolidou estava vinculado à influência marxista, portanto, a escola deveria assumir a responsabilidade de desvendar os objetivos ideológicos e mercadológicos das classes dominantes presentes no processo de produção das mídias voltadas para a massa.

O paradigma vigente – a partir dos anos 2000 – se afasta do caráter de proteção, cuja tarefa da escola era imunizar os alunos dos perigos da mídia e assume a postura de preparação para convivência e sobrevivência em um tempo da cultura midiática. Para Buckingham (2007):

Agora temos um modelo rigoroso e coerente de mídia-educação, que tem tido grande influência internacional. Dessa perspectiva contemporânea, a mídia-educação não se limita a analisar as mídias – e muito menos a noção racionalista de “habilidades de recepção crítica”. Ao contrário, ela busca encorajar a participação crítica dos jovens enquanto produtores culturais por direito próprio.

Note que nesta fala de Buckingham, professor especialista britânico, diretor do Centro para o Estudo das Crianças, Juventude e Mídia na Universidade de Londres, o conceito originário anteriormente apresentado de *media education* ganha tradução para mídia-educação em nossa língua. Vale considerar que, em espanhol, o termo é *educación en medios*; em Portugal, *educação para os mídias*; em francês, *l'éducation aux médias*. Na Itália, o termo utilizado permanece *media education* e seu praticante é denominado *mediaeducator*. Nos Estados Unidos, além de *media education*, os textos utilizam-se do conceito de *media literacy*.

2.3.1 Mídia-educação

Na verdade, mídia-educação é um neologismo advindo do termo em inglês *media education*, utilizado na Europa, Canadá e Austrália. No Brasil o conceito também admite outras traduções como educação para os meios, educação para a mídia e educação para a comunicação. Mídia e educação também é uma terminologia aplicada em diferentes partes do mundo.

A professora Maria Luiza Belloni, uma das pesquisadoras brasileiras precursoras dos estudos envolvendo as mídias e os processos educacionais, publicou em 2001 o livro “O que é mídia-educação”. Na obra, ela traz o conceito de mídia-educação sob o ponto de vista educacional:

[...] novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo no mundo inteiro, desde os anos de 1970, em reuniões de especialistas da UNESCO, já incluem a idéia de que a *mídia-educação é condição sine qua non para a educação para a cidadania*, sendo por isso um meio de democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e de compensação das desigualdades sociais (BELLONI, 1991 e 1995). Considero esta perspectiva – mídia-educação como instrumento de construção da cidadania – como 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, 2001, p.46, grifos da autora)

No entanto, essa ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica é resultado de muitas discussões ao longo da história da formação do conceito de mídia-educação, apresentadas por Bévort e Belloni (2009). As principais dificuldades, segundo as

autoras, que impedem o avanço nas investigações conceituais sobre mídia-educação são: falta de preocupação em formar jovens para a apropriação crítica e criativa das tecnologias de informação e comunicação, indefinição de políticas públicas e de recursos para ações e pesquisas, confusões conceituais, práticas inadequadas e receitas prontas para a sala de aula, influência de abordagens baseadas nos efeitos nocivos da mídia e integração das TIC à escola com caráter instrumental.

Siqueira (2008) estudou as experiências inglesas – de onde se originaram os estudos na área de *media education* e discute duas abordagens pedagógicas envolvendo educação, comunicação e cultura: a inoculação (professor imuniza os alunos dos perigos da cultura midiática) e a preparação que:

Longe de praticar uma abordagem instrumental, simplesmente calcada no ler e escrever, usando mídias, a proposta da preparação para usar as mídias se fundamenta no desenvolvimento de capacidades de metalinguagem, localização de informações, análise de evidências, avaliação e leitura crítica das mensagens, vistas dentro de um contexto social, institucional e econômico da comunicação de massa, contexto que afeta pessoas e práticas. (SIQUEIRA, 2008, p.1064)

Em um interessante artigo publicado em 2006, Sagayaraj resgata alguns paradigmas para o desenvolvimento do conceito *media education*. O paradigma que corresponde à leitura crítica da mídia está inserido, segundo o autor, nos estudos culturais e consiste, principalmente, em ensinar os alunos a decodificar e entender os métodos de fazer mídia. Nessa corrente, os estudantes questionam e problematizam a mensagem midiática e refletem além da realidade o que ela representa. (SAGAYARAJ, 2006)⁹. Na América Latina, as iniciativas de *media education* visam os paradigmas da libertação e da resistência, que têm a função de fazer pensar em vez de julgar as diversas formas de conhecimento fornecidas pela mídia de massa. Trata-se de um instrumento de resistência ideológica (SAGAYARAJ, 2006).

Almeida (2012) apresenta em sua tese de doutorado em Educação o cenário contemporâneo da educação para a mídia. Demonstra a tradição europeia e cita experiências no ambiente escolar destacando Canadá, Nova Zelândia, Finlândia, Austrália e Inglaterra. A pesquisadora também ressalta as ações norte-americanas que dão ênfase à tecnologia e apresenta as peculiaridades da América Latina e Central, que têm raízes na comunicação popular como forma de resistência à invasão cultural.

Na Itália, o período de preocupação com a fundamentação teórica do conceito de educação para a mídia foi na década de 1990. Segundo Rivoltella (2007), a Pedagogia nunca

⁹ Esta visão de aprender a linguagem midiática, analisar esses textos e ter uma visão crítica dos meios são práticas de *media education* na Áustria, Itália, Espanha e Portugal.

reconheceu que a mídia na educação era um problema e devia ser estudado. Para a Pedagogia, os meios na educação são reduzidos a meros instrumentos de ensino ao lado de tantos outros. De outro lado, as Ciências da Comunicação também não consideram o problema da educação, ou porque acham que é uma questão da Pedagogia ou porque estão preocupados com outras questões como o efeito da mídia, a relação com o poder e análise de textos e do consumo. Para o autor, as novas possibilidades da sociedade da informação geram um novo problema educativo: a cidadania precisa ser educada, pois já não existe mais a cidadania passiva, orientada para garantir os próprios direitos; é uma cidadania ativa, que deve responder aos próprios deveres¹⁰. A “educação para a cidadania” deverá produzir ações metareflexivas, favorecendo a capacidade dos sujeitos de autoanálise para desenvolver a consciência do que estão fazendo. (RIVOLTELLA, 2007, p. 23)

A França traz consigo um registro histórico importante. Foi no país que Célestin Freinet¹¹ introduziu o jornal em sala de aula em 1920. De acordo com Bévort (2007), a importância da mídia na escola é tão antiga como os meios de comunicação de massa modernos. Os professores, associados em movimentos pedagógicos ativos, desde o começo do século XX se perguntam pela relação da escola com o cinema como suporte educativo e como meio. Ainda segundo a autora, no país francês, a educação para os meios foi desenvolvida por pessoas comprometidas com a escola e com a comunicação. Ao contrário do que ocorreu em muitos países, onde a educação para os meios (*éducation aux médias*) foi construída sobre o antagonismo escola/meios. Até 2006, as práticas relacionando mídia e escola não eram oficialmente denominadas. Foi neste ano que o Ministério Francês incluiu o termo educação para os meios nos conteúdos mínimos e nas competências que devem ter os jovens ao sair do sistema educativo. (BÉVORT, 2007)

No título do artigo publicado no número especial da revista Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura, que tem como tema educação para a mídia, a professora Roxana Morduchowicz, do Ministério da Educação da Argentina, defende que a educação para os meios é uma educação para democracia, pois “[...] deve ensinar aos alunos se opor a qualquer redução do espaço público e a analisar a agenda social proposta pela mídia.”

¹⁰ Os conceitos de cidadania passiva e ativa foram distinguidos por Benevides (1994). Para a autora, a cidadania passiva é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e de tutela. Já a cidadania ativa é aquela que delimita o sujeito como portador de direitos e deveres e, portanto, tem espaço para participação política.

¹¹ Célestin Baptistin Freinet foi um pedagogo francês que viveu de 1896 a 1966. Tinha 24 anos quando introduziu o jornal na escola. As edições eram todas artesanais. Em 1929, sofreu perseguição do governo francês, pois mais de 100 escolas tinham jornais, que serviam como meio de expressão dos alunos. Em 1933, é expulso do sistema de ensino. Ingressou no partido comunista, foi preso e levado para o campo de concentração de Saint-Vichy-Maximim, onde ficou até 1941. Escreveu os livros “A Educação do Trabalho” e “Ensaio da Psicologia Sensível Aplicada à Educação”.

(MORDUCHOWICZ, 2011, p.17, tradução nossa)

Os pesquisadores espanhóis, da Universidade de Huelva, Gómez e Aguaded (2011) recomendam que o Brasil fique atento para não cometer os mesmos erros de alguns países europeus para o desenvolvimento da alfabetização mediática. Segundo os autores, a formação na área requer tempo e os docentes não podem ensinar tecnologias sem ter aprendido seus usos didáticos e pedagógicos. Eles defendem a educação para os meios como disciplina obrigatória na escola, tão ou mais importante que outras clássicas e “[...] que chegará a ser um assunto tão instrumental como podem ser língua e matemática.” (GÓMEZ; AGUADED, 2011, p. 15, tradução nossa)

Velasco (2015) traz uma visão otimista do Ministério da Educação do Peru sobre a integração do que acontece dentro e fora das salas de aula. Segundo a pesquisadora da Universidade de Lima, a proposta do governo é utilizar o videogame nos processos de ensino e aprendizagem, pesquisar sobre as tecnologias do ponto de vista dos alunos, desenvolver a alfabetização digital entre docentes e pais, definir competências e certificações para os professores, utilizar os celulares e propor novas formas de avaliação acadêmica com/de TIC.

Em âmbito mundial, a principal entidade que trabalha com o objetivo de sistematizar o conceito de *media education* e subsidiar o mundo com essas reflexões é a Unesco, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A expressão mídia-educação apareceu em documentos da Unesco nos anos de 1960, enfocando a capacidade dos novos meios de comunicação de “*alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado*, ou seja, às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1085, grifo das autoras).

Ao longo dos anos, o conceito foi evoluindo e, na década passada, Belloni (2002, p.37) defende a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer mídia: “ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico.” A leitura crítica das mensagens midiáticas é incorporada como dimensão ferramenta pedagógica à área então denominada de tecnologia educacional nos anos 70, especialmente nos Estados Unidos e na América Latina (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A proposta da coordenadora do Grupo de Pesquisa “Núcleo Infância, Comunicação e Arte” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Monica Fantin (2005) é a divisão do conceito de mídia-educação em três dimensões: educar *para*, *com* e *através* das mídias.

De acordo com Fantin (2005, p.11), educar para a mídia se situa em um contexto crítico, em que a produção midiática é ideológica, cabe ao receptor “compreender, interpretar

e avaliar” o conteúdo.

Já a educação com a mídia significa tê-la como instrumento didático-pedagógico, superando as ferramentas tradicionais.

Neste contexto, as mídias funcionam como recurso numa pedagogia instrumental que considera o ensino-aprendizagem através de uma perspectiva construtivista que permite produzir consciência colaborativa no trabalho coletivo, tendo como pano de fundo, um enfoque psico-social que reflete sobre a relação entre as mídias e os fenômenos sociais. (FANTIN, 2005, p.11)

Por fim, educar através das mídias remete à produção de material utilizando a linguagem midiática. “Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo de suas linguagens” (FANTIN, 2005, p.11).

Esta concepção de alfabetização para mídia se aproxima mais do conceito de *media literacy*, que remete à ideia de letramento, implicando o domínio e os usos sociais de códigos e de processos midiáticos. Nesta perspectiva, os sujeitos têm competência para acessar, analisar, avaliar e produzir mídia de forma criativa.

De acordo com Siqueira (2008), o termo *media literacy* é utilizado na língua inglesa desde os anos de 1960 por pesquisadores da teoria da leitura. Ao longo dos anos o conceito foi sendo reformulado, chegando até a tomar o lugar do termo *media education*.

Longe de entrarem em disputa, esses dois termos tendem a se agregar, para constituir um campo interdisciplinar e expandido do conhecimento, que reúne contribuições de diversas ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a lingüística e a semiótica. Tradicionalmente, os campos da comunicação e da educação têm se empenhado em investigar problemas relativos ao uso das mídias em contextos educativos. (SIQUEIRA, 2008, p. 1048)

Este empenho resultou na problematização sobre a convergência das mídias e novas formas de participação na cultura. Fantin (2014) resgata o questionamento de Rivoltella sobre a constituição de um novo paradigma, com uma concepção ecológica para a área, que implica o uso responsável de todas as mídias. Nesta redefinição conceitual, nasce a *new media education*, que compreende a mídia-educação como a própria educação. “Ou seja, a mídia-educação tornar-se-ia a própria educação, não seria apenas um campo de estudo e intervenção mas uma postura mídia-educativa, um patrimônio de cada um.” (FANTIN, 2014, p.51)

Com o objetivo de repensar os desafios da mídia-educação e a reconstrução de seu conceito, em outubro de 2015, ocorreu na Itália o Seminário Internacional Rethinking Media Education. Os relatos de pesquisadores finlandeses de experiências de mídia-educação fora da

escola, na educação informal, envolvendo pessoas da 3ª Idade chamaram a atenção no evento, descreve Monica Fantin em seu blog (FANTIN, 2015).

Vale destacar que, além deste novo paradigma, a *media education* é área originária da discussão em torno de outro conceito importante, especialmente para o cenário comunicacional, a educomunicação.

2.3.2 Educomunicação

Enquanto o conceito de mídia-educação ganha força e nova roupagem ampliam-se no país as experiências envolvendo as ações educacionais. A educomunicação tem como um dos objetivos ampliar o coeficiente comunicativo em qualquer espaço, a partir de projetos de diferentes disciplinas. A partir do viés da Comunicação, Soares (2009, p.166) diferencia a educomunicação de mídia-educação, que, segundo ele, é a “[...] preocupação da educação formal com a mídia, tanto no sentido de analisá-la quanto no de usá-la como recurso para garantir a melhoria da educação [...]”.

O termo educomunicação foi ressemantizado pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), após uma pesquisa concluída em 1999¹². Antes disso, o conceito era entendido como a aplicação das tecnologias no ensino. A partir desta investigação, a educomunicação foi definida como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos de informação. (SOARES, 2000)

Em entrevista para a tese de doutorado de Rose Pinheiro (2013), Soares falou dos diferentes olhares sobre o neologismo educomunicação. “[...] as possíveis ambiguidades detectadas dizem respeito ao universo interno a cada campo, dados os paradigmas adotados para orientar as respectivas ações e pesquisas. Teremos, assim, diferentes maneiras de fazer uma educação para a comunicação, de acordo com as correntes filosóficas ou metodológicas da prática educativa adotada.” (SOARES apud PINHEIRO, 2013, p.184) Segundo o autor, o campo da Educação tem um olhar de preocupação com o impacto da mídia sobre seus

¹² A pesquisa aplicou um questionário exploratório em 12 países da América Latina, além de Espanha, Israel, França e Itália. Participaram mais de 170 especialistas, que falaram sobre a natureza da inter-relação entre educação e comunicação sobre as várias áreas de atividades dela resultantes e sobre o perfil dos trabalhadores a ela dedicados. (SOARES, 1999, p. 1)

educandos e suas propostas se aproximam da educação para a comunicação, que, para ele, é sinônimo de *media education*, uma promoção de leitura crítica da mídia. Já os comunicadores se interessam por projetos de comunicação educativa, colocando os recursos, linguagens e metodologias deste campo para “prestar um serviço às urgências educativas”. Por outro lado, o olhar da Sociologia está atento à socialização a que estão submetidas as novas gerações, diante da presença maciça da mídia em seu cotidiano. Ainda de acordo com Soares (apud PINHEIRO, 2013), a luta da educomunicação não está na padronização do olhar pelos distintos campos do saber, mas sim na autonomia conceitual, a fim de que “[...] possa garantir a essência de seu significado numa prática social coerente.” Portanto, o conceito pode dialogar com os dois campos – Educação e Comunicação – sem conflitos insuperáveis.

O que a Educomunicação defende são os sistemas formais de educação transformarem-se em polos de aprendizagem e de efetivo exercício de práticas comunicativas, dialógicas e abertas, para além da perspectiva funcionalista de uso dos recursos para reforçar toda e qualquer prática de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, pela Educomunicação, comunicação se ensina e se aprende, sendo necessário que se defina com que objetivos e com que métodos. (SOARES apud PINHEIRO, 2013, p.189)

Durante o primeiro semestre de 2010 tivemos a oportunidade de estudar sobre o conceito de educomunicação cursando a disciplina “Educomunicação: fundamentos, metodologia e áreas de intervenção”, ministrada por Soares no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (USP). Para o autor, o conceito é fruto de uma luta social, que começou a ser desenhado no século passado, por volta da década de 1950. (SOARES, informação verbal, 2010)¹³

O seu campo de estudo é complexo e definido a partir de diferentes áreas de intervenção. Atualmente, são sete: gestão da comunicação na prática educativa, educação para a comunicação, mediação tecnológica nos espaços educativos, expressão comunicativa através das artes, reflexão epistemológica sobre o novo campo, pedagogia da comunicação e produção midiática a serviço da educação. “São âmbitos de ação que guardam os mesmos referenciais aplicados a cada fazer diferenciado: uma gestão participativa dos processos e recursos, buscando construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, tendo como meta ampliar o coeficiente comunicativo dos sujeitos envolvidos.” (SOARES apud PINHEIRO, 2013, p.195)

Para Soares (informação verbal, 2010), o conceito de educomunicação sempre estará em construção enquanto houver utopias, como a dialogicidade, o livre fluxo de informações, a

¹³ Anotações em sala de aula durante o desenvolvimento da disciplina no 1º semestre de 2010.

construção do ecossistema e a busca pela prática da cidadania.

Como estratégia para melhorar as relações de comunicação entre os indivíduos, visando a uma melhor educação, a educomunicação se difere da mídia-educação pela própria prioridade da abordagem, ou seja, melhorar a comunicação em situações educativas, preparando o sujeito a assumir sua cidadania comunicativa, ao passo que a mídia-educação tem como pressuposto inicial melhorar os processos educativos, seja para ensinar ou aprender. Além disso, conforme Soares (apud PINHEIRO, 2013), “[...] os conceitos de ‘gestão participativa’ e de ‘ecossistema comunicativo’ são peculiares ao pensamento” que ressignificou a educomunicação, ao passo que a prática de mídia-educação pode ocorrer sem alusão a esses conceitos.

Quando falamos, contudo, da área da ‘educação para a comunicação’, no âmbito da educomunicação, é justamente a partir desses dois conceitos que elaboramos nosso arcabouço teórico e metodológico: educamos para transformar nossos ecossistemas comunicativos (nossa escola, por exemplo, ou o território comunitário em que vivemos) em espaços de convivência mais abertos e democráticos e é sob este ponto de vista que examinamos a presença da mídia na sociedade. (SOARES apud PINHEIRO, 2013, p.193)

É por isso que a área de intervenção educação para comunicação é considerada a de origem da educomunicação. Em virtude disso, muitas vezes, os dois termos são considerados sinônimos, até mesmo em documentos oficiais. Em novembro de 1999, o Ministério da Educação (MEC) incorporou o conceito de educomunicação em um documento produzido ao final do encontro “Mídia e Educação”, não fazendo, portanto, qualquer diferenciação epistemológica. (SOARES, 2009, p.163)

Mesmo não sendo uma prática voltada exclusivamente para educação formal, a ação educacional se coloca como algo a ser conduzido por um profissional específico, não necessariamente um professor, mas com habilidade de docência e competência em atuar em áreas transversais e processos comunicativos. E foi no documento final do encontro de 1999, base para desenvolvimento de políticas públicas futuras, que o profissional educacional foi definido: “[...] o novo profissional que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, motivado pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social.” (MÍDIA E EDUCAÇÃO, 2000, p.31)

A partir de então, iniciou-se o trabalho de pensar na formação acadêmica desse profissional educacional. Durante muitos anos, essa formação foi desenvolvida por meio de cursos e especializações, até chegar ao nível da graduação. Em 2010, começou a funcionar o bacharelado em educomunicação na Universidade de Campina Grande (UFCG/PB). No ano

seguinte, foi formada a primeira turma de licenciatura em educomunicação na Universidade de São Paulo (USP).

2.4 Desafios atuais

Consideramos nesta pesquisa que para sistematizar, analisar e mediar informações veiculadas pela mídia e principalmente dominar o espaço transdisciplinar entre os campos de Educação e Comunicação é necessário uma formação específica. Zanchetta Jr. (2007, p.1467) sugere um posicionamento do contexto escolar: “[...] para a escola, a proposta de convivência com a cultura midiática deve pôr-se antes como bandeira política do que como uma iniciativa voltada primeiramente para ajustar as novas gerações à sociedade contemporânea.” E o ponto de referência nessa passagem, segundo o autor, é o professor. “Caberia a ele efetuar o papel sistematizador, analista e mediador de um enorme, variado e fragmentado contingente de suportes e informações.” (ZANCHETTA JR., 2007, p.1468)

Ao defender uma política de mídia-educação no país, Siqueira e Canela (2012) acreditam que a população terá competência para exigir do Estado que cobre a mídia de seu verdadeiro papel social. A ideia dos autores, que compactuamos, é a necessidade de ensinar aos futuros professores, ou docentes em serviço, os aspectos técnicos, estéticos, culturais e políticos envolvendo as questões de mídia.

O ponto de equilíbrio está em viabilizar iniciativas que integrem habilidades técnicas, para operar as ferramentas, e também culturais, para analisar, compreender, valorizar, criticar e usar as novas e velhas mídias – integrando-as às perspectivas sociais, políticas, culturais e econômicas das sociedades contemporâneas. A inclusão dessas questões na formação das novas gerações de educadores será decisiva para criar um ecossistema midiático que, ao mesmo tempo, reflita os padrões aceitos e também as expectativas da diversidade de públicos – resultado de uma sociedade consciente do papel social dos meios de comunicação, que cobraria do Estado seu papel regulador [...] (SIQUEIRA; CANELA, 2012, p.20)

Em recente artigo, Zanchetta (2011) discute as políticas educacionais e mídia no Brasil, fazendo apontamentos para a situação atual. De acordo com o autor, as duas áreas do conhecimento ainda estão distantes devido a alguns fatores políticos.

De um lado, iniciativas midiáticas cada vez mais investem na fixação de modelos descolados da história da escola brasileira. De outro, as iniciativas escolares ainda percebem o tema da educação para a mídia como um elemento secundário, quando muito passível de conversão em tópico curricular. Ao fundo, uma história de regulamentação da mídia pouco atenta às relações educacionais aí implicadas. Nesse cenário em que os vários campos atuam de maneira isolada, aumenta a chance de os sistemas educacionais brasileiros se voltarem decididamente ao aparelhamento das

escolas, para estimular habilidades quanto ao uso das tecnologias [...] (ZANCHETTA, 2011, p.30)

Como foi visto até agora, este referencial não buscou discutir questões referentes ao currículo e o tema mídia. Primeiro porque, já alertamos, nossa proposta de doutoramento intenciona analisar a experiência de uma metodologia de formação de professores não prevista na legislação, embora seja defendida pelas correntes teóricas que serão expostas a seguir. Contudo, vale citar os recentes esforços brasileiros para que mídia-educação seja incorporada aos documentos curriculares.

Em países como o Brasil, onde a mídia-educação ainda nem foi assegurada no currículo escolar nem na formação inicial de professores, vale indagar qual modelo seria mais significativo para sua consolidação no ensino? Independente das diversas possibilidades, o importante é não perder de vista que a mídia-educação no ensino, mais que necessidade é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural. (FANTIN, 2014, p.54)

Fantin (2014) apresenta os desafios da mídia-educação nas políticas públicas. Segundo a autora, algumas experiências ainda estão calcadas no discurso salvacionista, que prioriza o oferecimento de tecnologia visando inclusão, como se a simples presença de tecnologia fosse suficiente para melhorar o ensino e a aprendizagem. Destaca ainda a falta de conhecimento e de continuidade de ações de mídia e educação, em que se sobrepõem interesses políticos aos educacionais. Muitas formações propostas são ineficazes, sem envolvimento de professor e diálogo com academia. Equipar as escolas com computadores ou *tablets* sem oferecer formação parece mais estratégia eleitoreira do que política educacional.

Além disso, para Bonilla e Fantin (2015), é mais fácil introduzir materiais do que mudar crenças. A constatação veio após as autoras analisarem o modelo um computador por aluno (1:1), que fundamenta o Projeto UCA, proposto pelo governo federal.

Nos momentos de observação em sala de aula, nas intervenções didáticas, nas atividades de formação e nas falas dos professores, observamos que quando a tecnologia está integrada ao cotidiano das salas de aula, ela modifica a organização do espaço, a arquitetura de tal ocupação e as interações que se estabelecem dentro ou fora da sala de aula. No entanto, seja o uso individual com as carteiras em fila, seja o uso coletivo com as carteiras unidas em grupos de três ou quatro alunos, com o professor circulando pela sala, ou ainda em um grande círculo, são as propostas de atividades e a mediação que fazem ou podem fazer a diferença no uso do laptop. Assim, a configuração da sala de aula, as tecnologias usadas nas atividades e suas formas de mediação são fatores importantes para mudar aspectos da prática didática, mas sabemos que isso não é suficiente para mudar a educação. Sem discutir a concepção de ensino-aprendizagem, currículo, avaliação, formação, modelo de escola e as condições de trabalho do professor, dificilmente um projeto vai repercutir em práticas pedagógicas realmente transformadoras [...] (BONILLA, FANTIN, 2015, p.139)

Quartiero, Bonilla e Fantin (2015) chamam a atenção para a questão das tecnologias nos contextos escolares, que ultrapassa os limites da sala de aula. Para as autoras, a inserção de tecnologias na escola só faz sentido se incorporadas como “[...] elemento de formação, de construção da cidadania e de participação na cultura em um mundo em transformação.” (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015, p.13). O desafio se torna ainda mais complexo quando se busca compreender os usos da tecnologia na prática social e as necessidades da escola ao promover processos pedagógicos inovadores. Para Fantin (2006), é necessário assegurar a dimensão dos pressupostos da mídia-educação com abordagens crítico-reflexivas, superando as abordagens instrumental e produtiva-expressiva.

Desta forma, surgem outros desafios para as metodologias usadas nas pesquisas de mídia-educação, visto a natureza móvel da mídia. Se a mídia muda, a mídia-educação também. Novos dispositivos tecnológicos constroem novas linguagens, que precisamos nos apropriar para poder ampliar os âmbitos tradicionalmente trabalhados nos processos de ensino e aprendizagem, que não dão conta da realidade contemporânea.

Fantin e Rivoltella (2012) questionam as mudanças que a cultura digital tem colocado para a escola, visto que sua multimídia pressupõe o uso de códigos, linguagens e estratégias de comunicação diferentes. Novas sensibilidades estão sendo construídas. Os autores destacam os aspectos da convergência das mídias e a portabilidade dos meios que permitem aos sujeitos midiáticos serem cada vez mais autônomos.

Com a cultura digital, diversos tipos de aprendizagem estão acontecendo mais na dimensão informal do que nos espaços da educação formal das escolas e salas de aula, sobretudo na experiência de crianças e jovens. Isso quer dizer que as relações horizontais dos jovens entre si, as atividades de lazer que desenvolvem no tempo livre, e o acesso à informação que têm por vezes são mais significativos que os da escola. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p.140)

Contudo, Fantin e Rivoltella (2012) esclarecem que os usos das mídias e tecnologias não garantem a apropriação da cultura digital. Além disso, o uso pedagógico das mídias requer formação, visando construir habilidades técnica e, sobretudo, reflexiva. Caso contrário, a tendência é mudar a tecnologia, mas permanecer com a mesma prática pedagógica. “[...] os professores têm de criar condições para que crianças e jovens saibam se expressar com as mídias em diferentes linguagens desenvolvendo a atitude de serem autores responsáveis de conteúdos midiáticos.” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p.142). É uma proposta para ampliar o paradigma da leitura crítica a partir do paradigma da produção de mídia responsável. Questões sobre o que está sendo produzido, o que está sendo compartilhado, dos pontos de vista ético e estético, especialmente nas redes sociais, é fundamental.

Assim, podemos falar que as novas formas de socialização desafiam, no momento atual, o conceito e a própria metodologia da mídia-educação. Fantin (2012) desenvolveu uma pesquisa para verificar como essas questões aparecem em disciplinas nos cursos de Pedagogia. A investigação foi realizada em sites de 49 instituições de ensino superior e revelou que, na maioria, a mídia-educação está presente nos currículos de formação inicial dos pedagogos como disciplina, tema transversal ou oficinas. O problema maior é que a “[...] a presença de uma disciplina ligada à temática da mídia-educação ainda parece marcado pelo aspecto instrumental.” (FANTIN, 2012, p.80)

Enquanto a mídia-educação não se torna oficialmente uma disciplina obrigatória no âmbito nacional, prevalece a visão de que se trata de um recurso pedagógico e não um objeto de estudo que se articula com outras áreas do saber. (FANTIN, 2014)

Ainda são, portanto, muitos os desafios diante da complexidade da formação em mídia-educação, segundo os estudiosos. Mas para Fantin (2012, p.87), “O importante é não perder de vista que a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, mais do que uma necessidade, é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação, e, particularmente, na formação de professores.”

Falar de formação de professor para uso da mídia na escola, é pensar numa proposta que se alinhe às tendências internacionais, mas que esteja, antes de mais nada, embasada no referencial teórico de formação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A introdução deste capítulo busca apresentar a perspectiva de escola, do papel do professor, do sentido de ensinar e a concepção de formação que assumimos¹⁴.

Em todos esses aspectos, nossa visão é que a dimensão política da educação é o que a torna imprescindível para a irreversibilidade da democracia. Seus fins se distanciam de uma formatação dos sujeitos, e se aproximam da experiência de convívio entre pessoas únicas, cujo direito de pensar de forma autônoma lhe seja garantido.

Não se trata de utopia. Nós, como quem tem a possibilidade de ler esse texto, fomos, sim, criações dessa educação que defendemos. Somos poucos, mas somos possíveis porque outros, como nós, comungam as mesmas verdades.

Também não se trata de reducionismo. Entendemos a complexidade do fenômeno educativo, pois, conforme conceituou Pimenta (2002, p. 38), a educação “[...] é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer.”

Mas, anterior à própria finalidade, a educação e as instituições formadoras de professores para atuar neste sistema fazem escolhas ideológicas a partir do modelo de sociedade e de ser humano que defendem. (PERRENOUD, 2002)

Por isso não se trata de neutralizar o campo ao qual imergimos. Pelo contrário, sua natureza política lhe torna fértil e possível porque não é estática e depende das pessoas. Depende, sobretudo, de uma formação que motive esse aflorar politizado do ser humano para o mundo. Como sugere Singer (1996, p.14), uma reforma na educação que beira a revolução: “É desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além do seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça.”

Assumimos, portanto, a postura de que o sentido de ensinar não é o de adestrar. Nem no momento do professor ensinar aos alunos e, nem também, no seu próprio momento de formação. Sinalizar direções, direcionar os caminhos, mediar relações propícias à aprendizagem – ainda que a partir de posturas ideológicas – integram o papel do professor,

¹⁴ Destacamos que, nesta pesquisa, optamos por não trabalhar o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), que enfatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação, visto que seus usos e significados estabelecidos na literatura ainda são divergentes. Para entender melhor o conceito, sugerimos a leitura do artigo “Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?” (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

especificamente no momento em que vivemos.

A sociedade atual é outra. É diferente de um passado secular quando as primeiras experiências educativas surgiram. No entanto, a finalidade da educação ainda é a mesma: transformar. Não pode ser reduzida à questão de transmissão de informação e divulgação do conhecimento científico, ainda mais neste século quando as informações estão disponíveis a todos no contexto do ciberespaço. Portanto, a função da escola é ser espaço para o ensino e aprendizagem de conteúdo, mas também de valores; e a função do professor, ser mestre da arte de ensinar a quem quer aprender. Garantir a aprendizagem e vivência de valores humanos é dever da escola e direito do cidadão (ARROYO, 2000). Sem medo de assumir a sua condição humana, o docente tem papel imprescindível para garantir a democracia no contexto escolar e também na sociedade.

Surge, pois, um paradoxo. Como manter os pressupostos da educação em uma sociedade que não é a mesma, e onde as relações entre as pessoas, que sustentam a vida em sociedade já não ocorrem da mesma maneira? O caminho de ignorar as mudanças sociais e manter as práticas pedagógicas intactas não é o mais sensato. Diante deste novo cenário, a finalidade da educação permanece, mas a instituição deve ser revisitada para que sua função, seja, de fato, cumprida em uma sociedade diferente, com sujeitos diferentes.

Revisitar a escola significa pensar suas ações a partir das funções e responsabilidades de cada uma das instâncias que a integra: poder público, gestores, funcionários, professores e, ainda, a quem seu produto – a educação – atinge: a sociedade.

Neste contexto geral, optamos por olhar para aquela que, em princípio, acreditamos ser a principal força capaz de mobilizar todas as instâncias envolvidas no âmbito educativo: o professor. O profissional competente para formar cidadãos responsáveis em eleger governos que priorizem a educação e concedam à formação de qualidade algo superior aos *status* de tinta de papel. Para que isso ocorra, faz-se necessário discutir que formação é necessária para que o professor realmente mobilize e transforme.

As primeiras experiências envolvendo a formação docente visando melhorar a educação acreditavam que a apresentação do novo, do não sabido, bastava para deixar a escola mais atual e o professor mais bem preparado. Erraram. Afinal “[...] apenas treinar, esclarecer não muda práticas.” (ARROYO, 2000, p. 70). O modelo formativo que é a base da tese que aqui se apresenta considera o professor como protagonista ativo do processo de formação (NÓVOA, 1999), um intelectual crítico que valoriza sua autonomia como emancipação (CONTRERAS, 2002), a partir do contexto escolar e das condições de trabalho as quais estão submetidos (TARDIF, 2000; 2002).

Tal modelo tem como proposta de trabalho a cultura colaborativa e nasce da fala de docentes interessados em discutir sobre o uso da mídia na escola e dos problemas enfrentados pelo professor na sua prática pedagógica sobre o tema.

Mas, antes de apresentar a experiência de formação de docentes que sustenta esta pesquisa, vamos recorrer à discussão de como se deram as mudanças nas concepções de formação e também refletir sobre a literatura que trata dos saberes do professor a serem considerados na proposta formativa apresentada no próximo capítulo.

3.1 Os saberes docentes

Existe hoje um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor. Não falamos de senso comum, nem de intuições, que possibilitariam a todos ocuparem o ofício da docência, bastando aplicar receitas ou manuais educacionais que foram produzidos sem considerar aquele contexto e as condições de trabalho e socialização ali existentes.

Há aproximadamente 30 anos o campo de pesquisa sobre os saberes docente vem se desenvolvendo. Borges (2004) diferencia as cinco principais abordagens das investigações ao longo da história: comportamentalista, cognitivista, sobre o pensamento do professor, compreensiva e sociológica. De acordo com a autora, cada abordagem se interessará em clarear determinados aspectos dos saberes dos professores, o que significa sempre uma escolha, dependendo da questão de pesquisa a qual se pretende resolver.

Inicialmente, as pesquisas versam sobre o *comportamento do professor*. As investigações intituladas “processo-produto” centram-se no ensino eficaz e estratégico e nos comportamentos dos professores eficientes visando identificar o impacto da sua ação na aprendizagem dos alunos. Neste enfoque, o conhecimento é externo ao docente, visto apenas como um transmissor de saberes, e os aspectos subjetivos das interações entre professor e aluno não são considerados.¹⁵

As pesquisas sobre a *cognição do professor* buscam superar o modelo de pesquisa anterior, entender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações, analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações da memória. Os saberes aqui

¹⁵ Segundo Shulman (1986), os principais autores que contribuíram para este tipo de abordagem foram Mitzel (1960), Dunkin e Bidlen (1974), Gage (1978), Soar e Soar (1979), Brophy (1983), Evertson et al. (1983), Brophy e Good (1983), entre outros. António Nóvoa também pode ser inserido nesta perspectiva a partir de dois de seus trabalhos publicados *Profissão professor* (1991) e *Os professores e sua formação* (1992).

presentes são representacionais e antecedem as ações. Estas pesquisas não levam em conta o contexto em sala de aula e o caráter contingente dos processos de ensinar e aprender, anulam a personalidade do professor e tornam as situações do ensino como previsíveis.¹⁶

Foi por isso que se desenvolvem as pesquisas sobre o *pensamento do professor*¹⁷, que têm por objetivo central dar conta dos processos mentais e significações relativas às ações docentes. Essas investigações dizem respeito ao modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão e como solucionam os problemas cotidianos de ensino. Neste enfoque, introduz-se a perspectiva da formação e da pesquisa reflexivas, alimentando os estudos colaborativos e a pesquisa-ação, por exemplo. Envolve pesquisas que se interessam pelas representações que o professor constrói do conhecimento e pesquisas que focalizam os saberes a ensinar (disciplinares) e o saber ensinar (pedagógicos).

Diferentemente da abordagem anterior, as *pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*¹⁸ se interessam pelo sentido que o professor atribui à ação e, também, sua interpretação dos eventos e de si próprio em seu interior. Dão ênfase à cognição, às pesquisas de cunho fenomenológico que enfatizam a linguagem, metáforas, imagens, narrativas, relatos orais, histórias de vida, buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional, que não se separa da sua experiência pessoal.

Já no *enfoque sociológico* o pesquisador vai se interessar pela dimensão social dos saberes, aspectos ideológicos, tensões e conflitos que subjazem às relações sociais. Nesta abordagem, o saber docente se constrói nos diferentes processos de socialização e se mobiliza nas relações. O saber do professor é considerado como prático, enraizado no cotidiano da sala de aula e do trabalho escolar. Assim, é preciso refletir sobre as interações que o professor estabelece nas situações de ensino e de trabalho. Dá-se voz ao professor, evidenciando sua história pessoal e profissional, seus saberes práticos e as relações interpessoais nas quais são produzidos.

É neste último enfoque que se desenvolve a teoria de Tardif (2000). Segundo o autor, não se trata de uma nova corrente, mas uma subdisciplina derivada da Sociologia Geral e da Sociologia do Trabalho, pois incorpora a ideia de que o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores

¹⁶ O trabalho de Shulman e Elstein (1975) insere-se nesta abordagem.

¹⁷ A pesquisa de Carvalho e Simões (2002), cujos resultados foram publicados em “O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos” é um exemplo da abordagem sobre o pensamento do professor.

¹⁸ A teoria desenvolvida por Donald Schön (1992), que trata da prática da reflexão na ação se insere nesta abordagem.

sociais, no processo de socialização profissional. Assim, o contexto em que o educador atua é relevante.

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p.217-218)

Seguindo esta corrente, compreendemos que a formação de professores deve aproximar-se da prática, do contexto escolar e atingir níveis mais elevados no sentido da profissionalização do ensino.

A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes, competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações. (BORGES, 2004, p.35)

E a quais saberes referimo-nos? Tomamos como leitura e compreensão os cinco tipos de saberes docentes e suas fontes, e os modos de integração de tais saberes à prática do professor, segundo Tardif e Lessard (1999):

- 1) Conhecimentos pessoais: oriundos da vida pessoal e da educação (em sentido amplo, além da escola), integrados à prática do docente por história de vida e socialização primária;
- 2) Conhecimentos escolares: advindos da escolarização, integrados à vida do docente pela formação escolar e universitária;
- 3) Conhecimentos provenientes da formação profissional: provenientes da formação para a docência, estágios, cursos, integrados à prática pela formação em instituições específicas;
- 4) Conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares: usados pelos docentes no seu cotidiano escolar e integrados à prática como ferramentas de trabalho;
- 5) Conhecimentos oriundos da experiência do trabalho: adquiridos na escola, junto aos alunos, colegas e outros agentes escolares, integrados à prática por meio da socialização profissional.

Ainda de acordo com os autores, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, compostos, hierárquicos, interativos e relacionais. A pluralidade de saberes e das fontes das quais se originam fazem com que sejam heterogêneos, pois reúnem saberes de naturezas completamente distintas. São compostos, visto que comportam uma combinação variável de elementos, não somente diversificados, mas, contraditórios. Têm hierarquia porque se manifestam em diferentes níveis, de acordo com as exigências de cada situação. E são produzidos nas diferentes interações sociais que o professor estabelece na realização do seu trabalho. (TARDIF; LESSARD, 1999)

Borges (2004, p. 69) defende que os saberes da experiência têm papel fundamental, pois servem de substrato em relação aos outros conhecimentos, “[...] isto é, a partir dos saberes da experiência os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho.” É por isso que a categoria trabalho é central na análise de Tardif e Lessard (1999). Os teóricos veem que “pelo” e “no” trabalho os conhecimentos são processados, transformados e adaptados diante das situações reais de ensino.

Ao formular uma teoria da pedagogia, Gauthier et al. (1998) chamam a atenção para o erro de manter o ensino em cegueira conceitual. Ter conteúdo, talento, bom senso, intuição, experiência e cultura não são suficientes para ser um bom professor. Todos esses saberes são importantes, mas, isolados, não garantem o ensino. Para os autores, o ensino é concebido como a mobilização de vários saberes, disponíveis em um reservatório, abastecido pelo professor conforme suas necessidades, a partir das situações concretas de ensino. Neste reservatório estão seis tipos de saberes: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. (GAUTHIER et al., 1998)

Os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas constituem o saber disciplinar. Já o saber curricular é importante para o professor conhecer o programa produzido por outro agente, pois lhe servirá de guia para planejar as atividades e para avaliá-las.

O professor também possui um conjunto de saberes sobre a escola desconhecido pelos cidadãos e demais profissionais, característico do saber das ciências da educação, que permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O saber das aulas, a representação da profissão que serve de guia para o comportamento dos professores está presente na tradição pedagógica. “É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validade ou não pelo saber da ação pedagógica.” (GAUTHIER et al., 1998, p.32)

A experiência torna-se regra e também pode se transformar em rotina, por isso os docentes também possuem o saber experiencial. Tal experiência do professor é pessoal e privada, validada por ele próprio mediante pressupostos e argumentos pessoais e não verificados por meio de métodos científicos.

Mas quando o saber experiencial se torna público, sendo testado por meio de pesquisas em sala de aula, outro saber se constitui: o da ação pedagógica. Trata-se do saber menos desenvolvido no reservatório dos professores, alertam Gauthier et al. (1998), mesmo sendo um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. (GAUTHIER et al., 1998, p.34)

Uma vez em contato com os saberes da ação pedagógica, o professor, como profissional do ensino, estará preparado para tomar as decisões nas situações imprevisíveis, porém, concretas de sala de aula.

Assim, podemos concluir que os saberes docentes são complexos. Para Tardif (2002), são saberes amalgamados, de diferentes dimensões, mas quando orientam as práticas, não se sabe de onde vêm, pois são muito misturados. Os saberes podem ser constituídos a partir de experiências, mas também da formação.

Entendemos a formação docente como algo marcado apenas por um início e que não tem fim. Seu valor poderá ser mensurado, sobretudo, quando o professor for sujeito ativo desse processo gerador de transformações refletidas na prática profissional. Vamos, agora, tratar da nossa compreensão de formação docente.

3.2 O que é formação de professor

A atividade de formação remete à ideia de dar forma a algo ou alguém. Na área de educação, refletimos que este vocábulo não pode ser compreendido como em seu sentido literal, ou seja, dar forma ou buscar um padrão. Pelo contrário, são as diferentes formas, os diferentes padrões, que possibilitam uma sociedade mais igualitária, visto que seus embates podem chegar a um consenso mais justo, que seja melhor para todos.

Como a escola não é homogênea e os professores não são passivos (PIMENTA, 2002),

no campo da formação de professores, é mais adequado defender que estes profissionais não se formam, simplesmente. Eles se autoformam. Diante do outro, o sujeito, por sua consciência e desejo, vai ele próprio rever-se e buscar se aperfeiçoar considerando o sentido social de ser professor, conforme orienta Arroyo (2000, p.34): “Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.” Comungamos o pensamento de Arroyo (2000) que a profissão de professor é um dever-ser, sermos pedagogos de nós mesmos, cuidarmos de nossa formação para acompanharmos a função de nossos alunos.

O conceito de autoformação utilizado aqui refere-se ao pensamento de Jacky Beillerot em concordância com Gilles Ferry.

Beillerot (2006) defende que a formação de uma pessoa em profundidade é singular e toma lugar na história do sujeito. Em um enfoque clínico, essa formação torna-se uma aprendizagem de saber fazer, adquirir técnicas, de juízo e de pensamento. Tem a ver com a capacidade consciente da pessoa, assim como sua afetividade, seu imaginário e seu inconsciente. No entanto, a formação só vai gerar saber quando o sujeito consegue realizar o que descreve, implementando este saber – que advém do discernimento e da experiência – em situações práticas. Assim, o autor alerta: “Quando as teorizações se transformam em prescrições fracassam por dar regras de condução.” (BEILLEROT, 2006, p. 70, tradução nossa). Cabe ao docente, na prática, selecionar entre todos os saberes que possui, o que estima ser mais útil no momento.

Estamos falando de uma formação que mobiliza toda a pessoa, conforme aponta Ferry (2008), que entende a formação como uma dinâmica de um desenvolvimento pessoal que cada sujeito faz pelos seus próprios meios. A formação, portanto, não se recebe e nem ocorre de forma passiva. “[...] O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma.” (FERRY, 2008, p.54, tradução nossa) São as mediações que orientam, possibilitam e desenvolvem a formação, seja na relação com outras pessoas, por meio de leituras, circunstâncias ou acidentes de vida. Para tanto, três condições são citadas pelo autor como necessárias: o lugar, o tempo e a relação com a realidade. “[...] formar-se é transformar-se em contato com a realidade e neste percurso de formação tornar-se capaz de administrar a sua própria formação.” (FERRY, 2008, p.70)

Trata-se, pois, de entender o professor como sujeito de sua formação e não apenas como um recurso humano. Ele age, reage e tem identidade e traços únicos. Em busca dessa identidade, o docente se profissionaliza ao analisar a visão que tem de si e também como os outros o veem.

Para Imbernón (2010), a identidade docente deve ser vista como resultado da capacidade reflexiva e não apenas como traços e informações que individualizam algo.

É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. (IMBERNÓN, 2010, p. 82)

Defendemos que o processo de formação só tem início e jamais um fim, o que é relevante, pois são os professores que fazem e reinventam a escola (ARROYO, 2000). Para ensinar saberes específicos da docência, como o conhecimento, o docente precisa ser eternamente formado, pois é consciente do estado mutante da sociedade na qual está inserido. Isso não significa que a aplicação de novos conteúdos em experiências formativas é suficiente para mudar a prática docente. As suas concepções a respeito do próprio ofício que sustentam suas perspectivas sobre a escola e o ensino são determinantes para falarmos de mudanças.

A definição de formação, proposta por García (1995, p.21), é condizente com as ideias que apresentamos de autotransformação:

O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCÍA, 1995, p.21)

Este entendimento da formação como ato político, a ser desenvolvida no contexto do professor é recente e tem aparecido em reflexões acadêmicas com mais frequência a partir dos anos 2000.

André (2000) e Andrade (2007) fizeram um levantamento sobre as pesquisas em nível de pós-graduação que tratam de formação docente no Brasil disponíveis no Banco de Dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior). Se compararmos os dados dos resultados dos dois trabalhos, podemos verificar que o número de estudos sobre a temática cresceu e muito, seja devido ao interesse pelo tema ou também pelo aumento de programas e pesquisas na área. A investigação de André (2000) identificou 410 teses e dissertações sobre o assunto produzidas entre 1990 e 1998. Já Santos (2009) relatou a existência de 1.184 trabalhos de mestrado e doutorado publicados entre 1999 a 2003 que discorrem sobre a formação docente. Para além da quantidade, destacamos que um importante dado destes dois mapeamentos aponta que a pesquisa, na década de 1990, mostrava ascensão

da temática identidade e profissionalização docente, que ganhou muita força a partir dos anos 2000. Estudos sobre as condições de trabalho, envolvendo a autonomia do professor também ganham espaço nas discussões acadêmicas a partir deste século, com a sustentação principalmente do referencial de Tardif.

Romanowski (2012) igualmente anuncia o crescimento das pesquisas na área de formação de professores. Segundo a autora, no Banco de Teses da Capes estão disponíveis mais de 5.000 trabalhos entre 1987 e 2011. Em artigo publicado na Revista Diálogo Educacional, a pesquisadora alerta para a falta de consolidação do campo teórico da formação, sendo que as pesquisas visam “[...] à organização de cursos e exames de conhecimentos componentes do ofício docente, sem que o campo teórico da formação possa ser consolidado pelo exame das práticas, ainda que intensamente pesquisadas.” (ROMANOWSKI, 2012, p.17)

Aumentou a atenção dada ao professor nas pesquisas acadêmicas, também atesta André (2009, p.51), que orienta: “Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.”

Contudo, para a pesquisadora, a formação de professor não pode se limitar em reproduzir seus discursos, mas buscar a compreensão do contexto de produção dessas falas, das razões para tais pronunciamentos, a quem se dirigem e o que pretendem.

Além disso, deve haver um esforço para ir além da constatação, tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional, o que, na medida do possível deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, correremos o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice. (ANDRÉ, 2009, p. 51)

Ao estudar a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs de Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd de 2000 a 2008, Santos (2009) tem a mesma crítica e conclui que:

[...] os professores formativos – tanto iniciais quanto continuados –, ao contrário de favorecerem um desenvolvimento profissional significativo, de valorização da docência, de reflexão crítica sobre o papel desses recursos na educação, a maioria das vezes, processam-se à deriva de como os sujeitos aprendem e se sentem diante de recursos que não fizeram parte do seu processo formativo. (SANTOS, 2009, p.13)

Yamashiro (2008) estudou as necessidades formativas dos professores estaduais do Ensino Fundamental I em Presidente Prudente. Embora tenha esclarecido que as necessidades

apontadas são daquele momento específico da investigação, apropriamo-nos de seus indicadores formativos que se aplicam a qualquer contexto formativo – seja inicial ou continuado, pois devemos “[...] investir numa formação que não dicotimize a natureza prática da docência da sua natureza também ética e política.” (YAMASHIRO, 2008, p.164). Natureza essa que a autora entende – e nós compartilhamos esse entendimento – ser a autonomia, a reflexividade e a criticidade.

Com a mesma finalidade de subsidiar ações formativas, um grupo de professores da Unesp de Presidente Prudente realizou, em 2007, uma pesquisa com 533 docentes de 10 municípios da região Oeste do Estado de São Paulo. Um dos achados da pesquisa foi a ânsia dos professores de melhorar a prática, algumas vezes sem a clareza necessária da articulação com a teoria. Mas formação não depende, exclusivamente, de vontade. Depende, antes de mais nada, de intenção e ação políticas, daí a importância de parcerias com os governos. (DI GIORGI et al., 2011)

Considerando essa concepção de formação como algo político, em constante movimento e sem prazo de conclusão, abrimos nosso olhar para o processo formativo que ocorre após a formação inicial e deve perdurar por toda a trajetória profissional do docente.

3.3 Formação continuada

Ao estudar as pesquisas que tratam da formação de professores no país, André (2001, p.57) sintetiza os resultados, sinalizando tendências comuns a todas:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.

Como foi visto, a formação é algo que vai acompanhar o professor por toda a vida. Deve ser algo complementar, inerente à profissão e não um fardo (IMBERNÓN, 2010). Mas, após a formação inicial, o processo de continuidade formativa será importante à medida que se afaste da perspectiva do treinamento e contribua no sentido de refletir sobre o trabalho docente considerando a voz do professor, o contexto escolar e as relações que ocorrem em seu ambiente de trabalho.

Para tanto, Imbernón (2010, p. 25) lança um desafio:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

Ao falar sobre a formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental, Fusari (1992) apresenta cinco aspectos essenciais ao conceito de competência: domínio do conteúdo a ser ensinado, clareza dos objetivos a serem atingidos, domínio dos meios de comunicação que serão utilizados para a mediação entre aluno e conteúdo do ensino e visão articulada do funcionamento da escola, como um todo e percepção crítica das reações entre educação e sociedade. Por isso, o autor defende que a competência docente é uma elaboração histórica continuada, em que o educador “[...] vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência (“saber fazer bem”), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão – profissional – educador.” (FUSARI, 1992, p.28)

A concepção de formação continuada vem mudando ao longo das últimas décadas. Consiste na passagem do modelo da racionalidade técnica, que prevê solução para os problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas para o modelo do professor como profissional reflexivo, investigador da sua prática, produtor de saberes, elemento-chave das inovações curriculares na escola, principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Nas décadas de 1970 e 1980, esse tipo de formação tinha como característica o treinamento técnico em Educação. O modelo da racionalidade técnica visava oferecer cursos de reciclagem, treinamento ou capacitações de professores em novas técnicas e metodologias de ensino. Isso porque, neste paradigma, a visão era de que os professores se defasavam em conteúdos e metodologias e não tinham capacidade de produzir novos conhecimentos e se atualizarem a partir da prática, e precisavam dos novos saberes curriculares a serem injetados por especialistas.

Essa resistência à prática e à criticidade docente começou a mudar a partir de 1990, quando – por influencia de estudos internacionais (GARCÍA, 1998) – ganha espaço a tendência de formar o professor pesquisador e os estudos passam a instigar a prática pedagógica. A virada paradigmática ocorreu porque os cursos no modelo da racionalidade técnica eram ineficientes para mudar saber, concepção e prática docente. Assim, surge a percepção que o professor, a partir dos desafios da prática, produz conhecimento, e pode refletir e investigar sua práxis. Revela-se, portanto, uma mudança não apenas epistemológica, mas política, pois adota a postura que o docente tem saberes experienciais que são complexos,

plurais, heterogêneos, e que precisam ser mobilizados por ele no momento da investigação de sua própria prática.

Após as perspectivas técnica e prática, no século XXI, enfim, surge a busca de novas alternativas, a crítica ao discurso “prescritivo” e à adjetivação do professor, o que possibilitou o surgimento da preocupação com a construção da identidade docente. Trata-se da perspectiva da reconstrução social, uma proposta de formação do docente para o ensino crítico.

Ao questionar a racionalidade técnica, Donald Schön (1992) propõe a formação de professores reflexivos, que produzem saberes e conhecimento sobre a própria prática. Suas ideias favoreceram o repensar da formação docente, inclusive dando força à formação contínua na escola.

No entanto, a crítica ao enfoque de Schön argumenta que suas ideias são reducionistas, pois ignoram o contexto institucional e pressupõem a prática reflexiva de modo individual.

Para que tal individualização seja superada, Pérez Gómez (1992) sugere que a abordagem da prática reflexiva estabeleça limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos e ocorra em uma perspectiva crítica, considerando o ensino como prática social concreta.

Para Kenneth Zeichner (1992), negar aos docentes a oportunidade de fazer algo que não seja afinar e ajustar os meios para alcançar os fins determinados por outros, vai fazer do ensino uma mera atividade técnica. Segundo o autor, a reflexão é o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem ajudar a constituir a base de conhecimentos sobre o ensino. Isso deve ser considerado para que as pesquisas não se baseiem somente no conhecimento produzido nas universidades.

Zeichner (1992) aponta três perspectivas para superar os problemas advindos da prática reflexiva vista com caráter apenas individual. A primeira perspectiva sinaliza que a reflexão deve ocorrer nos espaços interior e exterior. O interior é a reflexão no seu exercício profissional e o exterior nas condições sociais em que ocorre. Na segunda perspectiva, o professor deve reconhecer e ter consciência de que suas ações são políticas e, assim, possibilitam direcionar-se a fins democráticos emancipatórios. Por fim, a terceira perspectiva prevê que, para a prática reflexiva assumir sua dimensão social, deve-se realizá-la em coletivo. Zeichner (1992) refere-se às comunidades de aprendizagem, cujo apoio e força mútuos possibilitam a mudança institucional e social.

Mudar para resistir à violência política sustentada pelo poder econômico, é o ponto de vista filosófico apresentado por Ghedin (2002) no texto intitulado “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.” Para Ghedin (2002), um questionamento efetivo

inclui intervenções e mudanças, por isso defende fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) para impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e autonomizar o educador e o educando. “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas.” (GHEDIN, 2002, p.138) O autor observa que todo ser humano é reflexivo, mas há graus diferentes entre as reflexões. Sua proposta é que a reflexão tenha início pelo ensino em todos os níveis e que comece pelo professor para estimular os alunos.

Giroux (1997) chama a atenção que apenas refletir sobre a prática em sala de aula não é suficiente para compreender os elementos teóricos que a embasam. O autor lança a proposta de conceber o professor como intelectual crítico, pensando a reflexão como um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Contudo, Contreras (2002) problematiza como é possível fazer a transição entre professor reflexivo para intelectual crítico e transformador, para evitar que o argumento de Giroux (1997) fique só no discurso.

Para Contreras (2002), a prática docente é transitória e contingente, pois se desenvolve em uma sociedade plural e desigual, daí a necessidade de adotar uma perspectiva crítica. Isso requer inicialmente a tomada de consciência da ideologia que sustenta as práticas de ensino e as instituições onde ocorrem.

Pimenta (2002, p.47) chama a atenção para o conceito de professor reflexivo, “[...] que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação”. Caso contrário, seu uso será falacioso e ajudará o governo a culpabilizar os docentes pelo fracasso educacional.

A autora discute sobre o esvaziamento do sentido do conceito de professor reflexivo crítico proposto por Zeichner, pois a massificação do termo levou o entendimento de reflexão como superação dos problemas vividos na prática. Ora, refletir não é resolver os problemas. Refletir é pensar sobre as soluções possíveis e subsidiar as ações para possíveis mudanças. Além disso, para Pimenta (2002), o saber docente é nutrido pelas teorias da educação, além da prática.

Em seu livro “A autonomia de professores”, Contreras (2002) contribui com o debate ao defender a passagem da concepção de professores de reflexivos para intelectuais críticos reflexivos.

Contreras (2002, p.185) define o intelectual crítico como um “[...] profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta ‘natural’”. Ele está preocupado em captar e potencializar os

aspectos importantes de sua prática educativa, ao mesmo tempo em que transforma e reconduz os aspectos que não possui, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

O professor como intelectual crítico é o que tem potencialidade de vivenciar a autonomia como emancipação, “[...] um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia.” (CONTRERAS, 2002, p.185) E esta autonomia, cuja construção é permanente por meio da consciência crítica, é um processo coletivo, visando superar as distorções ideológicas para transformar as condições institucionais e sociais do ensino. Isto significa um olhar crítico das demandas sociais e o estabelecimento do compromisso com os valores educativos.

Desta maneira, para o autor, a autonomia docente transforma o contexto em condições mais amplas para uma análise crítica, buscando formas de avaliação e adequação para uma potencial democratização dos sistemas educacionais. (CONTRERAS, 2002)

Esta ideia tem origem na concepção do professor como investigador, que surgiu na Inglaterra, a partir de um novo projeto curricular proposto por Lawrence Stenhouse, por volta dos anos de 1970. O projeto consistia em envolver os docentes na pesquisa e avaliação do desenvolvimento de suas práticas educacionais. A essa colaboração entre professores e pesquisadores deu-se o nome de pesquisa-ação, uma metodologia aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor. (ELLIOTT, 1998)

Para o professor John Elliott (2005), responsável pela expansão da pesquisa-ação como ferramenta de auxílio no desenvolvimento de professores nos anos de 1980, este tipo de investigação assume um caráter de pesquisa colaborativa entre acadêmicos e práticos, a qual deve ser transformadora da prática curricular, a partir da reflexão e do discurso.

Stenhouse (1993), em seu livro “La investigación como base de la enseñanza” – ainda não traduzido para o Português – conta as dificuldades do atrelar a pesquisa e ensino ao longo da história e por diferentes disciplinas. O autor relata experiências próprias e dificuldades para tratar do assunto. “O ensino baseado na pesquisa é mais exigente que o que oferece instrução por meio de uma retórica de conclusões.” (STENHOUSE, 1993, p. 159, tradução nossa) Trata-se, pois, de lecionar sem ser por força do hábito, não ser apenas um recitador de conhecimento. “Os professores terão de ser instruídos para que desenvolvam sua arte, não para que a dominem, porque a reivindicação de domínio representa simplesmente o abandono a uma inspiração.” (STENHOUSE, 1993, p.172, tradução nossa)

Stenhouse (1993) fala de um esquema de aprendizagem mediante um estudo reflexivo dos problemas enfrentados no cotidiano e que, ao se tornar conhecido, convertido em

construção do conhecimento, configura-se em uma pesquisa.

[...] a pesquisa é, por definição, relevante porque seus progressos procedem, não de um salto para uma finalidade, mas sim da gradual acumulação de conhecimento através de uma paciente definição do erro. Seu sucesso é sempre provisório, acampamento base para seguir adiante. Somente ensinaremos melhor, se aprendermos inteligentemente sobre a experiência insuficiente, tanto em nossa captação de conhecimento de modo a oferecê-lo. Este é o caso da pesquisa como base do ensino. (STENHOUSE, 1993, p.177, tradução nossa)

Ele problematiza o modelo de adestramento da escola fundamental. Professores que não questionam terão alunos que não questionam e aceitam o que lhes é passado. “O professor que embasa sua prática de ensino na pesquisa deve adotar uma posição de investigação para sua própria prática: tem que ser provisório e exploratório.” (STENHOUSE, 1993, p.175, tradução nossa)

No pensamento de Stenhouse e de Elliott, o enfoque da pesquisa-ação na prática docente permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a práxis. Assim, os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem mudanças.

Ao considerar o significado político da ação docente, superando a ideia reducionista da reflexão individual, incorporando a crítica a partir da teoria e dos contextos extramuros escolares, surgem possibilidade de vivência concreta de educação transformadora e emancipatória. Entretanto, neste projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização, mais justa e igualitária, Pimenta (2002) sugere transformar as jornadas dos professores para integrais, elevar salários e oferecer condições de trabalho para que a unidade escolar, de fato, reflita, pesquise e se constitua em um espaço de análise crítica de suas próprias práticas.

Sim, estamos convencidos que a formação implica status e tem a ver com profissionalização e trabalho. O professor competente tem autonomia. O profissional docente que domina a técnica, em princípio, tem espaço na sociedade, é reconhecido.

Para Nóvoa (1999, p.12), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas.” Assim, o autor sugere que a formação seja articulada para contemplar o desenvolvimento pessoal (a produção da vida do professor), o desenvolvimento profissional (a produção da profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (a produção da instituição escolar).

O primeiro eixo que trata do desenvolvimento pessoal, ou seja, a produção da vida do professor considera o trabalho centrado na pessoa do docente e na sua experiência. Nóvoa (1999) defende que a formação não se constrói na acumulação e os momentos para pensar e fazer um balanço do percurso constituem a produção da própria vida e, portanto, da própria profissão.

Quanto ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1999) afirma que a formação esteja articulada com as escolas e seus projetos, pois deve passar pela experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e a reflexão crítica do processo.

Para Nóvoa (1999), a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, mas também das escolas. O desafio é conceber a escola como um ambiente propício para a formação permanente, integrado à rotina escolar.

Ao tratar das inovações da formação continuada, a fala de Imbérnon (2010) vai de encontro com a de Nóvoa (1999). “Parte-se da premissa de que, para mudar a educação, é necessário mudar os professores e de que a formação é uma boa ferramenta, mas não a única, ela deve estar acompanhada da mudança do contexto.” (IMBÉRNON, 2010, p. 96)

Todavia, mudar contexto, implica pensar e considerar o contexto atual. Assim, retomamos as importantes contribuições de Tardif e Lessard. No livro “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, os autores (2012) aprofundam a teoria que desenvolveram anos anteriores e defendem três teses sobre o trabalho docente, considerando-o interativo, pois é sobre e com o outro. Na primeira tese, os autores falam da complexidade do trabalho docente, sendo o ensino e a escola invadidos “[...] por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.” E os autores fazem um alerta:

Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações - a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. - sem levarem consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.23-24)

Dessa forma, a segunda tese orienta que é preciso interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização do trabalho do professor para compreender o que os professores realmente fazem.

E considerando que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, advém a terceira tese, que problematiza o trabalho pelo objeto humano.

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe ao mesmo tempo, alguns limites. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.31)

Imbernón (2010, p.36) é otimista e defende que “outra formação é possível”. Para isso, o autor sugere trabalhar *com* o professor e não *sobre* ele em processos de formação continuada, considerando cinco grandes linhas ou ideias de atuação:

- 1) A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática;
- 2) A troca de experiências e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilidade de atualização em todos os campos de intervenção educacional;
- 3) A união da formação a um projeto de trabalho;
- 4) A formação como arma crítica contra práticas laborais (hierarquia, sexismo, proletarianização, individualismo) e contra práticas sociais (exclusão e intolerância);
- 5) O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, possibilitando a passagem da experiência da inovação isolada e celular para a inovação institucional.

Outra orientação de Imbernón (2010) é que a formação continuada parta das situações problemáticas do professor, o que significa ser gerada do seu fazer para melhorar a teoria e a prática. “Será imprescindível considerar, por um lado, a experiência pessoal e profissional dos professores, suas motivações e seu meio de trabalho e, por outro, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concirnam diretamente.” (IMBERNÓN, 2010, p.60)

Mas será que isso é realidade? Gama e Terrazan (2007) apresentam as características da formação continuada de professores em diferentes regiões do país. Os autores mapearam os trabalhos sobre o tema publicados na ANPEd e no Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) de 2002 a 2006. Foram analisados programas, projetos de pesquisa e projetos escolares publicados nos 35 textos que constituíram o corpus da análise. Entre os achados, valorizamos a proposta de entendimento dos autores quanto às concepções de

formação continuada a partir de três ideias básicas. A primeira concepção aproxima a formação continuada de processos reflexivos atendendo prioritariamente à prática na sala de aula. A segunda concepção compreende a formação continuada de professores de forma mais genérica, sem considerar a prática e a necessidade dos docentes e da escola. Por fim, a última concepção pauta-se na atualização pedagógica, buscando levar novos conhecimentos aos educadores, sem se preocupar se tais conteúdos servem ou não para mudar a realidade da escola onde o docente está inserido.

No entanto, mais preocupante do que a evidência destas concepções é a conclusão da pesquisa que revela:

Todas as propostas, independentemente de serem programas ou projetos de formação continuada, fazem referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante a tríade “*início, meio e fim*”, mas deixam de evidenciar expectativas de continuidade. As propostas são efetivamente marcadas pela *fragmentação* de suas ações, sugerindo *uma formação “(des)continuada”* e fortemente associada à *idéia de acúmulo ou somatório de ações formativas*. (GAMA; TERRAZAN, 2007, p.17, grifos dos autores)

Dois anos depois, também para entender as concepções de formação de professores, Prada, Vieira e Longarezi (2009) analisam 64 textos publicados na Anped de 2003 a 2007 no Grupo de Trabalho que discute a temática. Consideramos a reflexão dos dados coletados como um alerta:

Dentro das concepções de formação de professores, embora a maioria enuncie e defenda a formação pela pesquisa e o professor pesquisador, observamos como a maioria dos trabalhos se preocupa mais em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, para atender ao rigor científico, do que com a criação de novas metodologias questionadoras daquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade. Mesmo tendo desenvolvido procedimentos um pouco direcionados a atender necessidades do cotidiano, ficam mais nos resultados “científicos” do que na transformação social. (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p.14, grifos dos autores)

E, ainda segundo os autores, mesmo a formação para o uso das novas tecnologias, divulgadas nos trabalhos da ANPed no período estudado, é realizada pela técnica do treinamento, “[...] cujo objetivo é o uso da máquina para a utilização de pacotes educativos já programados e definidos previamente.” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p.15)

Galindo e Inforsato (2008) realizaram um interessante levantamento de necessidades de formação continuada de professores do ensino fundamental em oito municípios paulistas. Mais de 300 docentes e oito secretários de educação foram ouvidos. A pesquisa aponta a urgência em vincular a formação inicial a continuada e destaca um planejamento estratégico

na formação continuada para que, de fato, atenda às necessidades de formação. Isso quer dizer que oferecer formação para os educadores em serviço pode não significar prepará-los melhor para responder aos desafios da realidade da sala de aula. É preciso mobilização.

Os resultados vão ao encontro do estudo desenvolvido por um grupo de pesquisadores na Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente. A investigação foi concluída mediante análise de dados coletados em 2007 com mais de 500 docentes de escolas públicas de 10 municípios da região Oeste do Estado de São Paulo e deixou como contribuição vários pontos de análise cuja finalidade culmina na melhoria da educação pública, inclusive atendendo à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Entre tais pontos apresentados nas considerações finais, a certeza de que, mais do que ações pontuais, o docente necessita de processo de formação permanente que fale de sua prática e não apresente simplesmente quadros teóricos gerais. Outro apontamento revela a necessidade de parcerias fortes tanto com os professores como com os dirigentes municipais de educação. (DI GIORGI et al., 2011)

Foi o que vivenciou Lima (2011) em uma proposta de trabalho de formação continuada realizada na cidade de Tupi Paulista, em 2009 e 2010, envolvendo 36 professores dos anos iniciais da rede municipal. Além de questionários e análise documental, a pesquisadora realizou seminários reflexivos mensais para, junto com os docentes, pensar a reformulação do currículo no município.

O que corrobora com a ideia de Maia (2009). Ela defende a formação dos profissionais da educação mediante trabalho conjunto entre Universidade e Administração do sistema escolar, após estudar os resultados de pesquisa publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e nos Cadernos de Administração da Educação (ANPAE). Para a autora, que tem como base o pensamento de Freire, qualquer tentativa autoritária de mudar a escola é contrária à democracia. Letras impressas em papéis oficiais não têm força para decretar mudança educativa. (MAIA, 2009) Trata-se de uma verdade que compartilhamos.

Em recente artigo que analisa a condição docente no Brasil, Barreto (2015) fala das políticas de formação de professores. Ao adentrar na discussão na formação continuada, a autora questiona a atual situação, assumida pelo poder público em parcerias com diversas instituições, que mais parece contribuir com um “acúmulo de certificados” e “pequenas promoções na carreira docente”.

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso. (BARRETO, 2015, p. 695)

Outro posicionamento que assumimos vem da fala de Imbernón (2010) ao criticar a formação continuada personalista e isolada e sugerir o trabalho em colaboração.

Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais seus problemas, entre outros, assumindo a posição de que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros da forma como os acostumaram, mas de que são eles próprios, os professores, que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível - em que os seus colegas têm princípios iguais ou semelhantes, embora não coincidam em todos. Nesse momento aparece algo mais que palavras, surgem muitas dificuldades. (IMBERNÓN, 2010, p.68)

A ideia de cultura colaborativa, mais humanística e menos conteudística, proposta por Imbernón (2010) para formação e metodologia de trabalho, considera aspectos que embasaram este estudo:

- a) Romper com o individualismo da formação;
- b) Considerar a colaboração como colegialidade e também como ideologia, e não simplesmente uma estratégia de gestão;
- c) Entender colaboração como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento;
- d) Partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores.

Tais aspectos fortalecem a ideia de que os professores, nesta perspectiva do trabalho de colaboração, deixam de ser objetos para serem sujeitos da formação. Afinal, “A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia.” (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

A inserção de tecnologia neste processo de construção de um novo conhecimento em um momento formativo faz parte da filosofia educacional de David Jonassen (2000), que defende o uso do computador como ferramenta para o engajamento dos alunos em um pensamento crítico sobre o que estão aprendendo. A reflexão emerge naturalmente da

atividade desenvolvida, ou seja, o uso do computador como ferramenta faz com que os alunos sejam mais responsabilizados por construir o próprio conhecimento. Eles aprendem com o computador e não a partir dele. É o uso da tecnologia para a construção do conhecimento e não para a sua reprodução; para a conversação entre as pessoas, o estímulo à interação e não simples recepção. Tecnologia que promova articulações entre os conhecimentos e não sua mera repetição. Ferramentas que possibilitem a colaboração e não competição e que, pela sua possibilidade de construção, suscite a reflexão e não prescrição de informações. (JONASSEN, 1995)

O termo *mindtools*, cunhado pelo autor, define as ferramentas cognitivas – ativas, construtivas, autênticas e intencionais – que possibilitam que os estudantes reflitam durante a resolução de problemas sobre aquilo que sabem, construindo suas bases de conhecimento. Para Jonassen (2000), essas ferramentas são parceiras intelectuais, que facilitam a construção do conhecimento e a reflexão do aluno, possibilitando interações. Esta possibilidade é evidenciada na criação de comunidades de aprendizagem, em que administração da aprendizagem fica a cargo do sujeito. Ao formador, cabe a análise das negociações, dos objetivos negociados, da reciprocidade vigente para interpretar esses ambientes e mediar o processo, que tende a ser colaborativo. (JONASSEN, 1995)

Damiani (2009) fala das características da cultura colaborativa na escola que sugerem promover aprendizagens significativas e efetivas, de autonomia e capacidade de resolução de problema. A autora toma como base pesquisas acadêmicas empíricas¹⁹ para afirmar que o trabalho colaborativo entre docentes permite “[...] a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de seus conhecimentos, a transformação de suas práticas pedagógicas e a formação da identidade grupal.” (DAMIANI, 2009, p.44) E também define as características específicas da cultura colaborativa escolar, a partir de uma própria experiência empírica vivenciada em uma escola do Ensino Fundamental I no Rio Grande do Sul, em 2003. A análise de Damiani (2009) tem como categorias as seguintes características:

- 1) Compartilhamento de decisões;
- 2) Existência de laços de amizade e solidariedade;
- 3) Capacidade de reflexão e autoavaliação;

¹⁹ As investigações citadas por Damiani (2009) são: LOIOLA, L. J. S. L.. *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil*. In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG). p.1-16, 2005; ZANATA, E.M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

- 4) Sensação de eficiência;
- 5) Capacidade de promover inovações e criatividade.

Após a análise, a autora tensiona por que a cultura colaborativa tão vantajosa é pouco encontrada nas escolas. Certamente o histórico das decisões autoritárias no campo educacional, que desrespeitaram a voz e desarticularam a força do coletivo docente, impondo ações são fatores a serem considerados.

As pesquisas colaborativas com professores da educação básica surgem a partir da crítica que resultados das pesquisas dificilmente chegavam às escolas. As investigações com professor são, em si, não só uma forma de sistematizar o conhecimento, mas ações formativas, que vão além da atualização. Imbernón (2010) defende uma nova visão de formação por parte dos formadores e das políticas formativas. Uma nova metodologia de trabalho com eles. Nesta investigação, a metodologia trará os princípios da pesquisa colaborativa, pois um grupo colaborativo reunindo professores e pesquisadora foi formado para o desenvolvimento da proposta formativa.

3.4 Pesquisa colaborativa como proposta formativa

Vimos nas subseções anteriores que a perspectiva da prática reflexiva para formação de professores refuta os pressupostos da racionalidade técnica que visa à solução de problemas com a exposição e aplicação de teorias e técnicas. Entre os autores que propõem a reflexão, Zeichner, desde 1993, apresenta a proposta da pesquisa colaborativa entre os professores universitários e os professores das escolas como alternativa para o crescimento de ambos. Não consideramos o pesquisador – pela sua escolha de olhar para a realidade – superior e o dono da verdade. Pode mediar e revolucionar a educação, mas, para isso, são necessários a anuência e o aceite de quem comanda os processos de ensino e de aprendizagem. Tudo isso porque o professor passa de um estado de formar seus alunos para se autoformar, isto é, o docente é quem dirige essa formação, a partir de seu contexto, de suas vivências e de seus interesses. A autoformação é aquela capitaneada pelo próprio professor.

Mas para crescer e resolver os problemas que há décadas são citados nas pesquisas na área educacional não há uma receita. Ou, quem sabe, os ingredientes não estão à venda no mercado e nem podem ser produzidos em laboratórios. Pior: as soluções, além de não serem ingredientes comercializáveis, não estão prontas, finalizadas, nem tampouco são aplicáveis e resolvem problemas diferentes. Os ingredientes se constituem, se transformam, se apresentam cotidianamente diferentes, pois são vivos, são sujeitos. Falamos, pois, de um tipo de pesquisa

que relaciona todos os sujeitos do campo educativo, sem qualquer possibilidade de isolar uma variável. E dessa complexidade nasceu a fala de Tardif que referencia a teoria da formação, pois defende uma atenção especial ao contexto onde o professor atua.

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p.217-218)

Quando falamos de considerar o contexto, dar voz ao professor e autonomia para decidir e refletir sobre sua própria formação, estamos incitando um modelo de pesquisa com uma demanda política que combina com a nossa concepção do que é fazer uma pesquisa e sua finalidade: ela deve incidir na sociedade, visando ao coletivo e não a alguma demanda particular do cientista responsável. Portanto, seus resultados não visam ao documento que certifica sua validade, incidem diretamente no ser sujeito que pesquisou e, também, direta ou indiretamente, no sujeito pesquisado. Assumimos, portanto, a postura de que a nossa investigação se dá a partir de relações humanas, pois não podemos pensar qualquer que seja o ato educativo que não seja interativo e interpessoal. Dessa forma, foram os princípios da pesquisa colaborativa sinalizados pelos referenciais teóricos de formação de professor que nos embasamos.

A dimensão política das pesquisas na área de educação no Brasil começou a se fortalecer a partir da consolidação da pesquisa-ação na década de 1980. Desde então, os processos de intervenção, visando transformar a realidade, emancipando os sujeitos que dela participam, ganharam legitimidade.

Assumir essa dimensão política e seus condicionantes sociais, fazendo da educação um instrumento de transformação social, é o que defende Giroux (2001). De fato, a neutralidade no campo não tem significado algum e um dos componentes da mudança é “[...] conseguir que o pedagógico seja mais político e o político seja mais pedagógico.” (GIROUX, 2001, p.65, tradução nossa)

Com base nos estudos dos australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988)²⁰, Ibiapina (2008) diferencia as três modalidades da pesquisa-ação, localizando a dimensão colaborativa da pesquisa.

²⁰ Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988) são os autores referenciais da abordagem australiana de pesquisa-ação.

A primeira modalidade de pesquisa-ação é a *técnica*. O pesquisador é um agente externo, e juntamente com os participantes se distancia da prática para analisá-la a partir de teorias já estabelecidas. A comunicação e a informação predominam mais que a cooperação. Na pesquisa-ação *prática*, a preocupação é refletir sobre os problemas de sala de aula visando à mudança. Daí a necessidade de se inserir na prática para explicá-la e superá-la. Há cooperação e participação entre os participantes e pesquisadores. Trata-se de uma teorização dos saberes de prática. As relações de poder só são diluídas, a ponto de que as tomadas de decisões sejam coletivas, na pesquisa-ação *emancipatória*. Nesta modalidade de pesquisa, predomina o movimento dialético entre teoria e prática, por meio de ciclos sucessivos e reflexividade crítica (aproximação e distanciamento da prática).

[...] a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p.18)

Na pesquisa-ação *emancipatória* há espaço para problematizar as implicações histórica e política das práticas sociais.

O potencial da investigação colaborativa em dar conta da compreensão do microssocial sem perder de vista o macrossocial dá mais poder aos indivíduos para que eles compreendam, analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar e na sociedade. (IBIAPINA, 2008, p.27)

A colaboração e a coprodução são condições fundamentais para que a pesquisa-ação torne-se *emancipatória*. Os partícipes interagem com o pesquisador e constroem teorias sobre as suas práticas refletindo, dialeticamente com os pares, suas compreensões a respeito do arcabouço teórico e as questões da pesquisa que participam. Investigadores e educadores trabalham em conjunto, “[...] compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.” (IBIAPINA, 2008, p.23)

Dessa forma, a pesquisa colaborativa aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores.

[...] a pesquisa colaborativa transforma a academia e a escola, ajudando essas instituições a enfrentar o desafio de unir os interesses dos pesquisadores aos dos professores no sentido de encontrar os caminhos para mudar as estruturas educativas e sociais, o que perpassa pela utilização da pesquisa como uma atividade de produção de conhecimentos, mas também como uma instância de formação para o professor. (IBIAPINA, 2008, p.51-52)

A principal diferença entre a pesquisa-ação colaborativa das demais é a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominantes.

Para realizar pesquisas que se inscrevem na perspectiva colaborativa, é necessário enfrentar os desafios de considerar a prática de ensinar como fenômeno concreto, admitir que os conhecimentos sejam co-produzidos, desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema; criticar a ideologia dominante e as situações de opressão e acenar com a possibilidade de transformar as realidades instituídas. (IBIAPINA, 2008, p.114)

Para realizar este tipo de pesquisa, o grupo precisa, em um primeiro momento, construir aprendizado significativo sobre o que é colaborar. “[...] colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto.” (IBIAPINA, 2008, p.31-32)

Esclarecer os limites da ação formativa e de pesquisa no que se refere à colaboração é importante para romper com a lógica de formação e pesquisa tradicionalmente vivenciada por pesquisadores e docentes.

Ibiapina (2008) sistematizou os procedimentos da pesquisa colaborativa. Segundo a autora, o primeiro passo é a sensibilização dos colaboradores, esclarecendo as atribuições do pesquisador como mediador e dos professores participantes. A negociação dos espaços e tempos, fazer o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios e planejar sessões de estudos intercaladas por ciclos de reflexão sobre a prática docente são as ações seguintes de uma pesquisa colaborativa.

Para mediar a construção de uma pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) sugere:

- Diálogos face a face: entrevista com os participantes do grupo;
- Sessões de videoformação: gravação em vídeo do professor em aula;
- Narrativa autobiográfica: professor resgatando sua vida para compreender como se constituíram na profissão docente;
- Observação colaborativa: planejada por uma matriz, cujos dados serão analisados e refletidos;
- Sessões reflexivas: momento de refletir as ações de ensino; a síntese das reflexões favorece a compreensão do todo;
- Comunicação dos resultados: compartilhar a experiência.

As ações reflexivas, que orientam a observação colaborativa, são descritas pela autora

em quatro momentos: descrição, informação, confronto e reconstrução. A descrição, se detalhada, estimula a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente. A informação permite refletir sobre o significado das escolhas feitas e descobrir se os conhecimentos utilizados na prática docente são espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não. É a identificação das teorias que se expressam nas práticas observadas. O momento crucial da reflexão crítica é o confronto, pois permite a compreensão do significado das práticas para a manutenção ou transformação. É a hora de perguntar o que as práticas expressam, seus pressupostos, valores, crenças e a que interesse servem. A última ação é a reconstrução, identificar o que é necessário fazer para introduzir mudanças na prática pedagógica, considerando o que é pedagogicamente importante.

No entanto, para que isso ocorra, é relevante fortalecer o respeito mútuo, a tolerância e a confiança, assim, os objetivos individuais iniciais têm mais chances de se tornem comuns ao grupo e, de fato, constituirão algo de cunho colaborativo.

3.4.1 De que colaboração estamos falando?

A palavra “colaboração” tem origem no latim *collaborare* e nos principais dicionários aparece como sinônimo de cooperação. No entanto, o conceito pode ser expandido. A colaboração não ocorre simplesmente porque um grupo está reunido. Nem sempre um trabalho coletivo, é colaborativo. Mas a colaboração necessita do grupo para ocorrer. (COSTA, 2008)

Na cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na *colaboração*, por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. (COSTA, 2008, p.155)

É por isso que, na colaboração, a relação entre os sujeitos é não-hierárquica, com confiança mútua e corresponsabilidade ao conduzir as ações. (FIORENTINI, 2010).

Quartiero (2010), ao definir o verbete “trabalho docente cooperativo”, no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”, não diferencia os termos cooperação e colaboração. Segundo a autora, o surgimento do discurso do trabalho coletivo – que engloba o trabalho em equipe, cooperativo, colaborativo entre os professores – elevou o diálogo entre os pares a uma categoria decisiva enquanto estratégia de negociação e recurso de aprendizagem.

Ferreira (2006, p.152), ao compartilhar experiências de um trabalho colaborativo que desenvolveu junto a professores, apresenta a seguinte definição:

Na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões: escolher a meta, definir as estratégias, definir as tarefas, avaliar o resultado; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente. Assim, a quantidade de esforço empregado, o gasto de recursos e o grau de compromisso são maiores que nos relacionamentos de cooperação e coordenação, uma vez que as duas últimas envolvem a idéia de trabalhar junto, mas com menos compromisso em relação às metas comuns.

Também entendemos que colaborar é trabalhar junto e não ocupar o mesmo espaço e fazer as mesmas tarefas. Não podemos considerar que essa seja apenas uma ação prática, mas é uma postura consciente decisória visando à transformação. Não é apenas individual para atender a alguém, como ocorre em situações de cooperação. Isso porque a colaboração no processo educacional defendido aqui prevê interesse, fundamentado no diálogo oriundo da reflexão. A união, antes da colaboração, é pelo mesmo propósito.

Hargreaves (1998) fala que, no contexto escolar, duas formas de comportamento imperam: o individualismo e a colegialidade. O trabalho isolado, autossuficiente, avesso às interferências caracteriza o individualismo. Já a colegialidade é detectada quando o grupo toma decisões em conjunto, consulta os colegas e também faz planejamentos coletivos. Para o autor, a colaboração no trabalho colegiado promove o desenvolvimento profissional, ao potencializar a reflexão individual e possibilitando a aprendizagem mútua, mediante o diálogo, a negociação, confiança e contrato de reciprocidade.

Em seu artigo intitulado “Modelos de Colaboração”, o pesquisador inglês Paul Brna (1998) afirma que o conceito de colaboração, apesar de muitas discordâncias, é genérico e precisa ser contextualizado para definir a relação desejada entre os participantes. O autor propõe discutir essas diferentes relações colaborativas a partir de quatro questões-chave:

- 1) Divisão do trabalho: como é o empenho mútuo para solucionarem juntos o problema, considerando que, em alguns momentos, os participantes farão subtarefas de forma individual;
- 2) Estado colaborativo: a colaboração pode ser um estado ou um processo e “[...] o objetivo educacional para o qual a colaboração é feita tem um efeito significativo sobre a natureza da colaboração [...]” (BRNA, 1998).
- 3) Propósito da colaboração: há muitos estudos focados na colaboração para aprender e não no aprendizado da colaboração. No entanto, para o autor, “A prioridade educacional está em aprender a colaborar e não apenas colaborar para

aprender.” (BRNA, 1998)

- 4) Obrigações e colaboração: se existe ou não um contrato formal entre os participantes, seja ele explícito ou implícito. E se este estado de colaboração se caracteriza por: a) concordância mútua para colaborar; b) manutenção do modelo de trabalho acerca das habilidades e conhecimentos de cada um; c) ter objetivo comum; d) manutenção de crenças sobre metas em comum; e) compreensão compartilhada do problema, discutindo os progressos.

Outro trabalho de formação continuada na área de matemática e tecnologia que nos traz elementos para compreender o real sentido da colaboração é o de Costa (2006). A autora defende a necessidade de olhar para as relações humanas e as negociações em pesquisas com grupos colaborativos, visando identificar o tipo de colaboração, que pode ser espontânea, advinda dos pares, ou forçada, imposta por superiores da instituição. Ou seja, a colaboração também pode servir para implementar propostas de outras instâncias e não, necessariamente, dos docentes. É um viés que precisa ser problematizado.

A tese de doutoramento de Sanavria (2014) investigou como um processo de formação continuada com enfoque colaborativo pode contribuir para um uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 por professores de Matemática. Ao final do estudo, o pesquisador salienta a perspectiva na qual o professor veja o outro como agente colaborador de suas próprias reflexões.

Por meio da colaboração, os professores passaram a ver no grupo a possibilidade de transformar as suas práticas, rompendo a barreira do isolamento e vendo o potencial do coletivo, da troca, do compartilhamento e, o mais importante, do olhar para si mesmo em busca de crescimento e renovação. (SANAVRIA, 2014, p.257)

Para Sanavria (2014, p.60), a colaboração é um processo no qual um grupo de profissionais atua voluntariamente em prol de objetivos educacionais comuns, “[...] participando ativamente de todo o processo de tomada de decisão, execução de tarefas e avaliação de resultados e compartilhando recursos, ideias e experiências, numa relação onde inexistente a hierarquia e prevalece o bem coletivo.”

No entanto, interessante relevar a formação e atividade com um grupo colaborativo nem sempre resulta numa pesquisa de natureza colaborativa. Isto porque a pesquisa colaborativa pressupõe a participação dos sujeitos na comunicação dos resultados. E aqui reside uma das principais dificuldades da academia neste tipo de pesquisa: o grupo faz tudo junto, mas na hora de publicar é o pesquisador quem faz sozinho.

Ao realizar um trabalho de natureza colaborativa ainda no âmbito matemático, Nacarato et al. (2006, p.204) consideraram:

[...] essenciais, para a constituição de um grupo de trabalho colaborativo, as dinâmicas implementadas no grupo. Dentre elas, destacamos as que se fizeram presentes: o compartilhamento de saberes durante as atividades práticas; tempo de preparação da aula e amadurecimento de idéias; momento de análise, apresentação e discussão da aula; possibilidade de reflexão sobre a própria prática e avaliação do processo vivenciado. Esses elementos possibilitaram a identificação de indícios de aprendizagem profissional da e sobre a docência.

Ibiapina (2008) destaca que o momento de reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos. Podemos dizer, assim, que a proposta de um grupo colaborativo, nesta perspectiva apresentada, pode potencializar o processo reflexivo sobre a prática pedagógica refletindo em renovação teórica e prática. Além disso, de acordo com Lopes (2005, p.126), os projetos colaborativos podem proporcionar “[...] situações construtoras de informações mais férteis que as centradas apenas em entrevistas ou observações distanciadas.”

Não se trata de algo simples, nem fácil, alertam os pesquisadores citados, que já vivenciaram a experiência. No entanto, é possível e vai de encontro à fala de Imbérnon (2010, p.65) ao defender um tipo de formação continuada mais eficaz.

Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição.

E foram os princípios da colaboração que embasaram a proposta formativa desenvolvida nesta pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia aplicada a este estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como escopo central anunciar todo o percurso metodológico percorrido pela pesquisa ao longo dos quatro anos do doutoramento. Assumimos como ponto de partida um novo modelo teórico-metodológico sobre formação de professores (FUSARI, 1992; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1999) que considera o docente como investigador de sua própria prática, diante do seu contexto escolar (TARDIF, 2002), o que possibilita que ele mesmo se desenvolva e produza conhecimentos em contextos de práticas colaborativas (COSTA, 2006; COSTA, 2008; FERREIRA, 2006; FIORENTINI, 2010; IBIAPINA, 2008; NACARATO et al., 2006). Acreditamos que, neste paradigma, a formação mobiliza a ação dos docentes, possibilitando a aplicação na prática.

4.1 Natureza, abordagem e delineamento da pesquisa

A concordância dos discursos acadêmicos da necessidade de inserção da mídia no ambiente escolar, seja por meio de uma experiência empírica, análise documental ou a partir de literatura para análise teórica da realidade que está posta, nem sempre é a mesma concordância no ambiente escolar. Nossa experiência de vivência na escola pública da rede municipal de Ensino local durante esta investigação nos dá condições de afirmar que, apesar de a mídia ser reconhecida e utilizada como elemento central das relações cotidianas entre alunos e professores, permanecem inexistentes as experiências dos usos pedagógicos dos meios de comunicação nas dimensões de leitura, de uso e produção de mídia a serviço da educação.

Poderíamos pensar em algo imediato e que pudesse resolver este problema em espaços educativos abertos a este debate ou até mesmo espaços eleitos por nós como mais carentes deste tipo de discussão. Necessitaríamos, apenas, de interessados e da certeza do nosso compromisso político em transformar mentes. Mas a proposta de um olhar analítico para viver esse processo fez-nos pensar numa abordagem qualitativa da pesquisa, com traços da quanti-qualitativa (GOLDENBERG, 2009) em virtude dos dados coletados com aplicação de questionário. A combinação desses dois olhares sob a perspectiva de que podem ser complementares e não opostos é necessária neste estudo para uma reflexão mais complexa e aprofundada da realidade. Entende-se que os limites da mensuração e do mapeamento das experiências com o uso da mídia na escola – mediante dados quantificáveis – possam ser contrabalanceados com o alcance da reflexão qualitativa, que visa “explorar os casos

desviantes da ‘média’ que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos” (GOLDENBERG, 2009, p.63), e descrever a complexidade do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Para Gatti (2004, p.26), “[...] os dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais” e contribuem para a produção ou também enfrentamento de políticas educacionais.

Foi o que aconteceu no primeiro momento da coleta de dados, em que um questionário foi aplicado com a finalidade de mapear o universo a ser pesquisado. Foi necessário conhecer o todo para evitar reducionismos e pensar na generalização dos dados coletados. No entanto, o aprofundamento das questões envolvendo o uso da mídia no contexto escolar – que necessitam de uma compreensão dos discursos e práticas, aproximando-se ao máximo da realidade – exigiu uma coleta e análise subjetiva, que apenas a quantificação dos números não podia demonstrar.

Quanto à natureza da investigação, o delineamento desta pesquisa foi do tipo colaborativa, pois, segundo Ibiapina (2008, p.114-115), “[...] reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores. Essa dupla dimensão privilegia a pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.”

Podemos afirmar que a colaboração foi nosso objeto de estudo e a proposta formativa que aqui se apresenta tem essência colaborativa e, portanto, é um tipo de pesquisa com este delineamento, pois o grupo de trabalho para a trajetória empírica a ser descrita no próximo capítulo teve como meta o fazer colaborativo. Não se trata, pois, de uma genuína pesquisa colaborativa visto que a temática a ser trabalhada não foi definida pelo grupo e sim pela pesquisadora, mas não temos dúvida sobre a constituição de um grupo colaborativo, intencionalmente, para investigar tal prática na formação de docentes para o uso da mídia na escola.

Para realizar pesquisas que se inscrevem na perspectiva colaborativa, é necessário enfrentar os desafios de considerar a prática de ensinar como fenômeno concreto, admitir que os conhecimentos sejam co-produzidos, desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema; criticar a ideologia dominante e as situações de opressão e acenar com a possibilidade de transformar as realidades instituídas. (IBIAPINA, 2008, p.114)

Isso porque, conforme vimos no capítulo anterior, a pesquisa colaborativa não se contenta em falar *sobre* o professor, mas quer dialogar *com* ele. Mas de que forma essa formação deveria ocorrer, na prática, para romper com o padrão de formação e pesquisa que observa a realidade sem necessariamente agir nela? Na verdade, a proposta de rompimento dirige-se ao próprio sentido do formar. Não apenas fornecer conhecimentos novos sobre o uso da mídia na escola. Mas, de fato, trabalhar os conhecimentos de interesse do professor sobre este tema e promover uma reflexão crítica de reais experiências vividas sob análise de diferentes olhares, contudo, todos com o mesmo objetivo: promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o delineamento da pesquisa foi construído para atender ao objetivo geral:

- Analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as principais correntes teóricas que subsidiam os projetos, programas e propostas de formação contínua de professores que tratam do uso da mídia na escola no contexto brasileiro;
- Identificar e analisar a formação dos docentes da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso de mídia no contexto escolar;
- Identificar e analisar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto processo pedagógico;
- Definir, elaborar e implementar uma proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola, a partir de um grupo colaborativo;
- Avaliar a proposta formativa para compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola.

Após o anúncio da abordagem e da natureza da investigação e os objetivos traçados para a defesa da tese, serão apresentadas as fases da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta e análise dos dados. Para defini-los, um quadro de referências para coleta de dados foi elaborado.

Quadro 1: Síntese dos objetivos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados

| OBJETIVO GERAL: | | | | |
|---|------------------------------|---|---|-------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites. | | | | |
| 1ª FASE DA PESQUISA | | | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | DIMENSÕES | INDICADORES | INSTRUMENTOS PROCEDIMENTOS | QUESTÕES ATIVIDADES |
| Identificar e analisar as principais correntes teóricas que subsidiam os projetos, programas e propostas de formação contínua de professores que tratam do uso da mídia na escola no contexto brasileiro | Perfil da experiência | <ul style="list-style-type: none"> Nome Início Duração Fontes de Financiamento Objetivo e finalidades Área de abrangência Agentes formadores Atendidos Atividades formativas | <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa bibliográfica em materiais disponíveis em base de dados virtuais (SciELO, Base de Teses e Dissertações da Capes, entre outros) | |
| | Pressupostos teóricos | <ul style="list-style-type: none"> Identificar principais correntes teóricas <ul style="list-style-type: none"> Educomunicação Mídia-educação | <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa bibliográfica | |
| Identificar e analisar a formação dos docentes da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso de mídia no contexto escolar | Perfil profissional | <ul style="list-style-type: none"> Idade Sexo Escolaridade Experiência no Magistério Formação inicial Jornada de trabalho Turma que leciona | <ul style="list-style-type: none"> Questionário | 1 2 3 4, 5 6 7 |
| | Formação para o uso de mídia | <ul style="list-style-type: none"> Participação em experiências formativas Tipos de experiência Conteúdo aprendido | | 8 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | Uso de mídia em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Quando • Qual • Como • Desejo de conhecer mais sobre o assunto • Motivação para aprender sobre o uso de mídia em sala de aula • Como seria uma formação para uso de mídia em sala de aula | | 9 10 |
| Identificar e analisar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto processo pedagógico | Representações acerca da mídia | <ul style="list-style-type: none"> • Representação do que é mídia • Representação sobre os diferentes tipos de mídia • Representação sobre as finalidades da mídia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa autobiográfica ▪ Diálogos face a face (1º momento) ▪ Observação colaborativa | <p><i>Atividade 1:</i> Narrativa autobiográfica</p> <p><i>Atividade 5:</i> Sistematização e edição dos conceitos elaborados pelo grupo no Google Drive</p> <p><i>Atividade 2:</i> Leitura crítica de capa de revista</p> <p><i>Atividade 3:</i> Análise e leitura crítica de vídeos</p> |
| | Representações sobre o processo de produção midiático | <ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes tipos de mídia (impressa, sonora, audiovisual, online) • As etapas de produção: planejamento, execução, edição, divulgação • Leitura crítica da mídia | | <p><i>Atividade 6:</i> Registro fotográfico</p> <p><i>Atividade 7:</i> Leitura e análise crítica de fotografias</p> <p><i>Atividade 8:</i> Análise e discussão crítica de metavídeos sobre a linguagem audiovisual</p> <p><i>Atividade 9:</i> Produção de vídeo utilizando o Movie Maker</p> |
| | Representações acerca do uso de mídia na escola | <ul style="list-style-type: none"> • Por que usar mídia? • Para que usar mídia? • Quando usar mídia? • Como usar mídia? | | <p><i>Atividade 10:</i> Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola</p> <p><i>Atividade 11:</i> Proposta de Avaliação do projeto de uso de mídia na escola</p> |
| | Representações acerca da formação do professor para uso de mídia na escola | <ul style="list-style-type: none"> • Experiência de participação em processos de formação contínua sobre mídia ou outros assuntos | | <p><i>Atividade 10:</i> Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola</p> |

| 2ª FASE DA PESQUISA | | | | |
|--|------------------------------------|--|--|--|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | DIMENSÕES | INDICADORES | INSTRUMENTOS PROCEDIMENTOS | QUESTÕES ATIVIDADES |
| Definir, elaborar e implementar uma proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola, a partir de um grupo colaborativo | Constituição do grupo colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse ▪ Compromisso ▪ (Certificação) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos face a face (2º momento) ▪ Narrativa autobiográfica ▪ Observação colaborativa ▪ Sessões reflexivas | |
| | Sensibilização sobre colaboração | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartilhamento de responsabilidade ▪ Tomadas de decisões ▪ Respeito mútuo ▪ Tolerância ▪ Confiança mútua | | <p><i>Atividade 4:</i> Construção dos objetivos do curso com a ferramenta da web 2.0 – Google Drive</p> <p><i>Atividade 5:</i> Sistematização e edição dos conceitos elaborados pelo grupo no Google Drive</p> |
| | Negociação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflito ▪ Espaço ▪ Tempo (duração, dias dos encontros) ▪ Crenças e valores ▪ Tarefas | | |
| | Diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidades Formativas ▪ Conhecimentos Prévios | | <p><i>Atividade 10:</i> Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola</p> |
| | Reflexão crítica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de problemas ▪ Implementação de mudanças ▪ Autonomia docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos face a face (2º momento) | <p><i>Atividade 11:</i> Proposta de Avaliação do projeto de uso de mídia na escola</p> <p><i>Atividade 12:</i> Registro fotográfico e edição de fotografias</p> <p><i>Atividade 13:</i> Preparação de apresentação do projeto para a escola, comunidade e universidade</p> <p><i>Atividade 14:</i> Relato oral do projeto para estudantes de pedagogia</p> |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|--|
| <p>Avaliar a proposta formativa para compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola</p> | <p>Co-produção de conhecimentos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Renovação teórica (produção de saberes) • Renovação prática (formação contínua) | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos face a face (2º momento) | <p><i>Atividade 15:</i> Produção de artigo com o relato da experiência de uso de mídia na escola</p> |
|--|-------------------------------------|--|---|--|

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora

Neste quadro, visamos levantar dimensões (aquilo que pode assumir diferentes valores, desde o ponto de vista quantitativo quanto qualitativo) e seus indicadores (manifestações concretas observáveis e mensuráveis), elementos necessários para o alcance de cada objetivo específico, direcionando o nosso olhar diante da complexa realidade educativa, visto que é multifacetária e contraditória.

Para o desenvolvimento desta investigação, foram organizadas duas fases para coleta dos dados. A primeira foi um mapeamento do universo a ser pesquisado com a utilização de um questionário aplicado ao final do 1º semestre de 2013. A segunda fase coletou dados a partir de diferentes instrumentos durante o desenrolar de uma proposta formativa, no decorrer de 2014, a partir de um grupo colaborativo formado por docentes da rede municipal. Consideramos que, neste trabalho, a sequência dos procedimentos e a inclusão dos instrumentos ao longo de dois anos de coleta de dados foram fundamentais para o desenho da pesquisa.

4.2 Primeira fase

4.2.1 *Locus* e universo da pesquisa

A preparação de todas as fases da pesquisa foi realizada após levantamento bibliográfico envolvendo os dois temas centrais que embasam o referencial teórico que sustenta a tese: interface entre educação e comunicação e formação de professores. Algo em comum sobrepõe-se à discussão: a necessidade do professor ser formado para lidar com as mídias. Mas como tem de ser essa formação? A que interesses deve atender? Com a proposta de pensar uma formação que leve o professor a fazer uma leitura crítica do mundo, foi necessário inicialmente conhecer esse docente e a sua experiência com mídia em sala de aula. Dessa forma, foi realizado um mapeamento do universo pesquisado, antes de pensar em qualquer forma de trabalho.

O *locus* definido para o estudo centrou-se na educação básica fundamental I da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente que, em 2014, atendia aproximadamente 16 mil alunos em suas 56 unidades escolares. Deste total, 26 escolas recebiam crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o que consideramos o momento inicial para pensar nos valores culturais, sociais e simbólicos da mídia.

Antes dos oito anos de idade, as crianças, em geral, já consomem mídia, têm contato com produtos midiáticos diversos, podendo ser produtores autodidatas ou receberem instruções no dia a dia em seu convívio social sobre a mídia. Mas, seguindo os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), os gêneros discursivos envolvendo mídia e linguagem oral (notícia, entrevista, anúncio) e a linguagem escrita (quadrinhos, textos de jornais, revistas, cartazes, folhetos entre outros) são trabalhados ao final do Fundamental I. (BRASIL, 1997)

Para atender à demanda de alunos do 4º e 5º anos, 113 docentes atuavam na rede municipal de Ensino em 2013, convivendo diariamente com alunos que, apesar de diferentes, são consumidores e potenciais produtores de mídia. Visando realizar um mapeamento para identificar e analisar o perfil, a formação e a experiência de professores do Ensino Fundamental para o uso de mídia nas escolas da rede, consideramos necessário aplicar um questionário (APÊNDICE A) que abrangesse todos os docentes de 4º e 5º anos.

Do universo da pesquisa (26 escolas da rede municipal de ensino da cidade, onde atuam 113 professores de 4º e 5º anos), aceitaram participar da investigação 19 escolas, o que corresponde a 73% do total. Dois gestores não aceitaram receber a pesquisadora para a aplicação do questionário e outros cinco informaram que não seria possível a realização da pesquisa porque não havia horário disponível dos professores para tal tarefa, visto que era encerramento de semestre letivo. A aplicação do questionário foi realizada ao final do primeiro semestre de 2013, de 21 de junho a 4 de julho.

Responderam ao questionário, 65 docentes (26 do 4º ano e 39 do 5º ano), representando 57,5% dos que atuam nessas turmas na rede. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Seduc), todas as escolas foram contatadas inicialmente por telefone e um horário foi agendado para a visita.

A atividade de contato, agendamento e aplicação dos questionários foi desenvolvida diariamente durante 40 dias, mediante muita insistência. Após o contato telefônico, algumas unidades escolares foram visitadas mais que uma vez, atendendo ao pedido do gestor para não interromper as atividades do docente naquele momento. Vale destacar que o documento de autorização da Seduc foi a chave para a passagem por muitos portões.

A maior parte do preenchimento dos questionários foi feita durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), outras vezes, pessoalmente, na sala dos professores. Os docentes presentes neste dia, que concordassem em participar da pesquisa, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, responderam ao questionário.

4.2.2 Questionário aplicado

O instrumento de coleta de dados foi dividido em duas partes. A primeira buscou identificar o perfil desses sujeitos, com questões sobre sexo, idade, experiência no magistério

e na Seduc, e formação, incluindo a formação para o uso de mídia. A segunda parte (com perguntas abertas) indagou aos docentes sobre sua experiência pedagógica com mídia na sala de aula, bem como seus anseios para uma formação neste sentido.

A tabulação dos dados das questões abertas foi feita com base na análise de conteúdo das respostas. Bardin (1977) explica que esta forma de análise dos dados consiste em inferências a partir das mensagens coletadas, possibilitando uma categorização e mais aprofundamento reflexivo dos dados.

Para codificar os dados brutos, foram sistematizadas unidades de registro, posteriormente agregadas em categorias. Nesta fase, a unidade de registro trabalhada foi a palavra visando ao alcance do objetivo específico delineado, ou seja, identificar e analisar a formação dos docentes que integravam o universo da pesquisa.

Ao utilizar a técnica que permite compreender o que está posto na realidade, foi possível deprender categorias de acordo com os itens já expostos nas respostas das questões fechadas. Entretanto, nas questões abertas, o procedimento de análise foi diferente. Inicialmente, foi feita a leitura flutuante de todas as respostas, buscando a identificação de temáticas que pudessem ser agrupadas. Uma vez definidos os temas recorrentes nos argumentos apresentados, categorias e subcategorias foram estabelecidas. Os critérios para tal categorização seguiram os ensinamentos de Bardin (1977). O primeiro deles foi a exclusão mútua, não podendo haver tema que pertencesse a mais que uma categoria. A homogeneidade foi outro critério, sendo que os significados das unidades de registro deveriam casar um com o outro, ter algo em comum. Considerou-se também como critério a pertinência da categoria ao conteúdo e objetivo da pesquisa.

O que contribuiu para o procedimento de categorização, e muitas vezes foi o procedimento que colaborou para sua revisão, foi sua descrição. Entendemos que, neste momento, todos os critérios de categorização são problematizados e muitos ajustes são feitos. Destacamos, portanto, a necessidade do pesquisador de abertura para este procedimento de elaboração de categorias, que deve ser constantemente revisto, para que, de fato, os dados estatísticos contribuam com a análise qualitativa a partir do referencial teórico adotado e não simplesmente com base em representações e posicionamento ideológicos. Foi este compromisso que firmamos como premissa nesta fase.

4.3 Segunda fase

4.3.1 Constituição do *corpus*

Todos os 57 docentes que participaram da primeira fase da pesquisa e manifestaram interesse em ter formação sobre o uso de mídia na escola foram convidados, por meio de uma carta (APÊNDICE B), a participar de um encontro para discutir uma proposta formativa.

A reunião foi realizada no dia 20 de fevereiro de 2014 na Unesp de Presidente Prudente. Compareceram cinco professoras. Outras duas enviaram email falando do interesse, mas com problemas de participar da reunião no dia e horário agendados. Neste encontro, cada uma delas se apresentou e foi discutida a proposta de atividade do grupo colaborativo de pesquisa.

Foi esclarecido às presentes que a constituição deste grupo caracterizaria o início da segunda fase da pesquisa, que tem como objetivo geral analisar o potencial de um processo formativo desta natureza. Ou seja, o grupo colaborativo, foi o procedimento de coleta de dados utilizado para definir, elaborar, implementar e avaliar a proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola. A pretensão era de vivenciar os princípios da colaboração, que estão presentes na pesquisa colaborativa, a partir da prática docente das participantes da pesquisa.

A pedido dos docentes que intencionavam integrar o grupo colaborativo, as atividades realizadas para coleta de dados para a segunda fase da pesquisa foram cadastradas como extensionistas, visto que contribuiriam com a formação desses profissionais da escola pública. Um projeto de curso de extensão de 90 horas, dividido em três módulos, vinculado à pós-graduação da Unesp, foi elaborado e possibilitou a emissão de certificado aos que obtivessem 75% de presença.

Os encontros do grupo colaborativo de pesquisa foram realizados às quartas-feiras, das 19h às 22h, no Laboratório de Tecnologia e Educação (LATE), vinculado ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem como objeto da Formação de Professores (GPEA) no campus da Unesp de Presidente Prudente.

O início das atividades foi agendado para 19 de março de 2014, no entanto, nesta data, apenas uma professora esteve presente. Assim, o primeiro encontro foi reagendado para a semana seguinte, 26 de março de 2014, com a presença de sete docentes, todas do sexo feminino. Uma delas participou dos dois encontros iniciais (Prof.^a N), justificando por email sua saída do grupo, em virtude de sua aprovação como tutora do Proinfo/Mec no período

noturno. É por isso que suas falas comparecem apenas desses dois encontros iniciais. No total foram realizados 21 encontros até 10 de dezembro de 2014, com a participação de seis docentes inscritas. Destas, cinco responderam ao questionário na primeira fase da pesquisa e uma foi convidada por uma das professoras participantes, após consulta à pesquisadora.

Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e um termo de utilização de imagem e som (APÊNDICE D) para divulgação de suas imagens e vídeos referentes à sua participação. Para identificá-las no relatório de pesquisa, cada uma será chamada pela inicial do nome. Abaixo, apresentamos um quadro com seus perfis, especialmente para destacar as diferenças de idade, escolaridade, experiência no magistério e série que lecionam no ano de participação da proposta formativa.

Quadro 2: Perfil das professoras participantes do grupo colaborativo de pesquisa

| Identificação | Idade | Escolaridade Ano de conclusão | Experiência magistério | Turma de 2014 |
|-----------------------------|--------------|--|-----------------------------------|--|
| Prof. ^a E | 34 anos | Cefam (1998) Pedagogia (2005) Especialização “Psicopedagogia” (2013) | 14 anos | 4º ano ²¹ 27 alunos |
| Prof. ^a H | 42 anos | Magistério (1989) Letras (1991) Pedagogia (1995) Especialização “A comunicação linguística no ensino” (1996) Especialização “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” (2009) | 17 anos | 5º ano 35 alunos |
| Prof. ^a J | 40 anos | Magistério (1995) Pedagogia (1998) Especialização “Leitura e Semiótica” (2009) | 15 anos | 5º ano 30 alunos |
| Prof. ^a K | 31 anos | Pedagogia (2002) Especialização “Educação Especial” | 12 anos | 4º ano 33 alunos |
| Prof. ^a L | 35 anos | Pedagogia (2001) Psicologia (2014) | 2 anos | Cidadescola (3º, 4º e 5º anos) 60 alunos |
| Prof. ^a D | 50 anos | Magistério (1985) Pedagogia (1995) Especialização “Leitura e Produção de Textos” (2001) | 14 anos | 3º ano 27 alunos |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

²¹ Nessas turmas, os professores lecionam todas as disciplinas e, por isso, fizeram trabalhos interdisciplinares.

4.3.2 Instrumentos de coleta de dados

O grupo colaborativo de pesquisa foi objeto de análise para coletar dados durante a segunda fase da investigação, que ocorreu durante o ano de 2014, perfazendo, no total, 21 encontros presenciais, mais atendimentos individualizados durante a execução do projeto de uso de mídia na escola envolvendo as professoras participantes. O cronograma dos encontros presenciais encontra-se disponível no Apêndice E.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados durante o desenvolvimento da proposta formativa foram: diálogos face a face, narrativa autobiográfica, observação colaborativa e sessões reflexivas.

Segundo Ibiapina (2008), os diálogos face a face são as entrevistas – individuais ou coletivas – marcadas pela dimensão social, de preferência reflexiva, o que favorece a autenticidade do conteúdo verbalizado. “Os partícipes, ao transporem em palavras os sentidos por eles construídos, verbalizam as informações necessárias à elucidação desejada.” (IBIAPINA, 2008, p.78)

Nesta pesquisa, esses diálogos face a face ocorreram em dois momentos:

- 1º momento (23/07/2014 a 21/08/2014): teve como objetivo aprofundar o histórico e perfil profissional dos docentes participantes do grupo de pesquisa, averiguar seu entendimento sobre educação, docência, o papel da escola e seu contexto escolar, relatar seu relacionamento com a tecnologia e suas compreensões sobre formação de professor. Além disso, o roteiro de perguntas desta fase visou identificar as expectativas do docente em relação à proposta formativa e o uso da mídia na sala de aula.
- 2º momento (10/12/2014 a 23/12/2014): a entrevista teve um caráter avaliativo. Quisemos verificar os reflexos da formação no pensamento do professor de forma individual e também no coletivo, analisando os resultados da proposta formativa após os 21 encontros.
 - Nas entrevistas individuais foi perguntado aos participantes se tinham identificado mudanças na prática pedagógica após a vivência no grupo colaborativo, se houve alteração na relação com a mídia e no seu uso na escola, seus anseios para práticas futuras com a utilização de mídias para os processos de ensinar e aprender, o interesse em publicar ou multiplicar esse conhecimento para outros docentes e anseios, sugestões e perspectivas para uma formação continuada sobre a temática abordada, isto é, o uso da mídia

na escola.

- Na entrevista coletiva, foram lançados questionamentos para todo o grupo opinar de forma livre e mantendo a dimensão colaborativa de todos os encontros, sendo que todos poderiam interferir, concordar ou discordar, e especialmente, refletir diante da fala do outro. As questões colocadas foram sobre a avaliação da proposta formativa, nas dimensões de organização e conteúdo, relacionamento entre pares, as vantagens e desvantagens de participar de uma pesquisa dessa natureza e o desejo de continuar a formação sobre o uso de mídia na escola, com sugestões para novas edições ou continuidade da proposta formativa.

Também foi considerada a narrativa autobiográfica sugerida por Ibiapina (2008) como um instrumento de coleta de dados, que, nesta investigação, ganhou uma dimensão simplificada. Ao invés de falarem integralmente sobre suas vidas, infância, família, amigos, juventude, trabalho, problemas, projetos, sonhos e realizações de forma ampla, foi solicitado que escrevessem sobre uma experiência marcante da prática docente envolvendo o uso de mídia no ambiente escolar. Na lembrança deste episódio, as docentes participantes deveriam recordar como se sentiram ao lidar com esta situação. A atividade foi proposta, especialmente, para verificar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto processo pedagógico.

A observação colaborativa realizada na segunda fase da pesquisa se estendeu durante todos os encontros realizados com as docentes participantes. Para Ibiapina (2008), este tipo de observação deve ser bem planejado, com uma matriz para posicionamento dos dados coletados, pois isso vai ajudar a refletir e elaborar um relatório analítico sobre os elementos obtidos. De acordo com a autora, ao descrever e interpretar os dados, o pesquisador pode contar com o observado, que retoma os momentos vividos e se manifesta de forma reflexiva diante do que foi observado, favorecendo a aproximação entre pesquisa e formação.

Com o objetivo de não perder os dados coletados, em virtude do longo período da proposta formativa, os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. No total, foram 65 horas de gravação em áudio transcritas. Para se ter uma ideia do conteúdo programático trabalhado por encontro incluímos um quadro síntese, que será objeto de análise da proposta formativa.

Quadro 3: Síntese da proposta formativa

| <i>Data</i> | <i>Objetivos</i> | <i>Conteúdo programático e atividades realizadas</i> | <i>Referências</i> |
|---------------------------|---|---|---|
| 1º encontro 26/03/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os participantes e uma experiência marcante sobre o uso de mídia • Refletir sobre o poder da mídia na sociedade | <p>Apresentação, ficha de inscrição</p> <p><i>Atividade 1:</i> Narrativa autobiográfica gravada em vídeo (experiência com uso de mídia em sala de aula)</p> <p><i>Atividade 2:</i> Leitura crítica de capa de revista</p> | |
| 2º encontro 02/04/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a discussão teórica sobre o uso de softwares na educação • Discutir o processo de produção da mídia, com enfoque na edição da linguagem audiovisual • Suscitar experiência de leitura crítica da mídia | <p>O uso de softwares no contexto escolar</p> <p>Processo de produção midiática: fatos, versões e a edição de vídeos</p> <p><i>Atividade 3:</i> Análise e leitura crítica de vídeos - Entrevista Dilma sobre o novo Código Florestal</p> <p>Definição para elaboração dos objetivos do curso</p> | <p>Vídeo Código Florestal foi um dos temas de entrevista da presidenta Dilma. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=CV6rGyD19MU></p> <p>VALENTE, J. A. Análise de diferentes tipos de softwares usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (org.) O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 88-110</p> |
| 3º encontro 16/04/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar discussão teórica sobre a linguagem do telejornal • Construir o conceito de colaboração a partir da elaboração dos objetivos da proposta formativa pelo grupo • Apresentar uma ferramenta de trabalho que possibilita a prática da colaboração e da edição: Google Drive | <p>A linguagem verbal e não-verbal do telejornal</p> <p>Leitura e discussão do documento colaborativo sobre os objetivos do curso</p> <p><i>Atividade 4:</i> Construção dos objetivos do curso com a ferramenta da web 2.0 – Google Drive</p> | <p>ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. A notícia no telejornal. In: ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. Imprensa escrita e telejornal. São Paulo: Unesp, 2004. p.99-120</p> |
| 4º encontro 30/04/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar referencial teórico sobre as ferramentas da web 2.0 • Aprimorar operacionalização de ferramenta da web 2.0 ao compartilhar documentos com os pares • Vivenciar processo de edição de texto de forma colaborativa • Experenciar o compartilhamento de arquivos na rede | <p>O uso das ferramentas da web 2.0 na escola</p> <p>Leitura e discussão do documento colaborativo sobre os conceitos de mídia, tecnologia, meios de comunicação, comunicação de massa</p> <p><i>Atividade 5:</i> Sistematização e edição dos conceitos elaborados pelo grupo no Google Drive</p> <p>Compartilhamento de arquivos Drive</p> | <p>CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org). Manual de ferramentas Web 2.0 para professores. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>.</p> |

| | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| 5º encontro 14/05/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar documentação que atende aos critérios éticos da pesquisa • Discutir a leitura crítica da mídia • Iniciar produção de mídia a partir da fotografia | <p>Preenchimento e leitura do TCLE (individual, escola) e termo de uso de imagens</p> <p>Leitura e discussão do texto “Mídia, escola e leitura crítica do mundo”, Graça Caldas</p> <p><i>Atividade 6:</i> Registro fotográfico do curso de extensão</p> | <p>CALDAS, Graça. 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>.</p> |
| 6º encontro 04/06/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e refletir sobre os elementos da linguagem fotográfica • Exercitar a leitura de fotografias | <p>A linguagem fotográfica – conceitos e sentidos</p> <p><i>Atividade 7:</i> Leitura e análise crítica das fotografias de registro do último encontro</p> | <p>Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Fotografia e Audiovisuais. Curitiba: SEED, 2010.60p. (Cadernos temáticos)</p> |
| 7º encontro 11/06/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e refletir sobre os elementos e processo de produção da linguagem audiovisual | <p>A linguagem audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção); enfoque na produção do roteiro de vídeo</p> <p><i>Atividade 8:</i> Análise e discussão crítica de metavídeos sobre a linguagem audiovisual (diferentes enfoques, diferentes públicos, diferentes roteiros, diferentes finalidades)</p> | <p>Vídeos produzidos por alunos sobre a linguagem de vídeo</p> |
| 8º encontro 18/06/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e experimentar o uso de software de edição de imagens • Compartilhar vídeos em redes sociais • Rediscutir o cronograma de atividades da proposta formativa | <p>Software Movie Maker</p> <p><i>Atividade 9:</i> Produção de vídeo utilizando o Movie Maker com o material documental do curso</p> <p>Compartilhamento dos vídeos no Facebook</p> <p>Redefinição do cronograma para o próximo semestre</p> | |
| 9º encontro 16/07/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar discussão teórica sobre o conceito de mídia-educação • Propiciar e fomentar momento de diálogos entre o grupo para compartilhamento de experiências | <p>A evolução do conceito mídia-educação</p> <p>Redefinição cronograma de atividades para Módulo 2</p> <p>Exposição e discussão da experiência Prof.^a E com o uso do jornal na sala de aula (Projeto Copa) e divulgação no jornal O Imparcial</p> <p>Discussão do texto Mídia-educação</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho com uso de mídia em sala de aula</p> | <p>BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302009000400008&lng=en&nrm=iso>.</p> |
| 10º encontro 23/07/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e refletir sobre o uso do blog na educação • Discussão das propostas de atividades das | <p>O uso do Blog na educação</p> <p>Entrega de material de referência sobre jornal e blog (livros e artigos)</p> | <p>LORES, Raul Juste. Laços sociais influenciam mais que internet. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 jul.</p> |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|---|
| | <p>professoras participantes para o uso de mídia na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ferramentas de busca na internet | <p>Discussão das propostas de atividades para desenvolvimento e apresentação na Mostra Pedagógica Seduc</p> <p>Orientação sobre referencial teórico em sites de busca (Google, Google Acadêmico, Scielo, YouTube e Vimeo)</p> | <p>2014. Ciência + Saúde, C7.</p> |
| <p>11º encontro 30/07/2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Redefinir e elaborar cronograma da proposta de trabalho com mídia em sala de aula • Apresentar elementos da linguagem jornalística impressa | <p>A linguagem jornalística impressa e seu processo de produção (jargões jornalísticos, projeto gráfico, reunião de pauta, reportagem, fotografia e edição)</p> <p>Apresentação das propostas de trabalho com o uso da mídia em sala de aula</p> <p>Apresentação das finalidades e exemplos de Fanzines</p> <p>Cronograma de atividades do projeto de uso de mídia na escola – pensar em etapas semanais até divulgação em 14/10</p> <p><i>Atividade 10:</i> Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola</p> | <p>KRAUSZ, Mônica. Fazendo revista na escola. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002.</p> |
| <p>12º encontro 13/08/2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola • Comparar, analisar e discutir o uso da linguagem jornalística impressa em diferentes meios | <p>Sessão reflexiva sobre observação nas escolas com uma experiência de uso de mídia – utilização das fotos para apresentação, análise e sugestões para novas atividades</p> <p>Orientação sobre elementos do jornal impresso – aprofundamento a partir de exemplares de diferentes jornais do dia. Comparações e análise.</p> <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades</p> | <p>Exemplares do jornal O Estadão, Folha de S. Paulo, Agora SP e O Imparcial</p> |
| <p>13º encontro 27/08/2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola • Apresentar e refletir sobre filmes de animação com a técnica de stop motion • Apresentar pontos da proposta de avaliação da atividade para uma construção coletiva | <p>Entrega de fotos reveladas da observação realizada em sala</p> <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades</p> <p>Análise e discussão de produção de vídeos com a técnica de animação de Stop Motion – exemplo de vídeos disponíveis no YouTube</p> <p>Apresentação e discussão inicial da Proposta de Avaliação do projeto de uso da mídia na escola</p> | <p>Site animaescola.com.br</p> |
| <p>14º encontro 10/09/2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola • Redefinir o cronograma de atividades da proposta formativa • Pensar no formato de avaliação do projeto de uso da mídia na escola | <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades</p> <p>Organização do cronograma de atividades para o último módulo</p> <p><i>Atividade 11:</i> Proposta de Avaliação do projeto de uso de mídia na escola</p> | |
| <p>15º encontro 24/09/2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola | <p>Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral do desenvolvimento das atividades do projeto de uso de mídia</p> <p>Apresentação e discussão dos projetos e referidos sites</p> | <p>Site jornalescolar.org.br</p> <p>Site animaescola.com.br</p> |

| | | | |
|----------------------------|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e explorar sites de referência que tratam da produção de jornal impresso e filmes de animação na escola | <p>jornalescolar.org.br, animaescola</p> <p>Apresentação e discussão das ideias de Moran a partir de vídeo exibido no programa “Nós na Educação”</p> <p><i>Atividade 12:</i> Registro fotográfico e edição das fotografias do projeto com a utilização de mídia na escola a partir das etapas da proposta de avaliação</p> | <p>NÓS DA EDUCAÇÃO – José Manuel Moran. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=G1_g-N4sDuA></p> |
| 16º encontro 08/10/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola • Estimular o registro fotográfico dos projetos enquanto documento e informação • Orientar sobre apresentação dos projetos | <p>Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral do desenvolvimento das atividades do projeto de uso de mídia</p> <p>Definição da apresentação do projeto de uso da mídia na escola na Mostra Pedagógica (14/10)</p> <p>Atendimento individual sobre questões práticas para finalização do projeto (conversão de vídeos, ajustes finais na diagramação, áudio de vídeos)</p> | |
| 17º encontro 22/10/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva a partir de material apresentado sobre o projeto individual de uso da mídia na escola • Explorar e experimentar softwares de apresentação de documentos | <p>Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral para avaliação da divulgação da Mostra Pedagógica</p> <p>Softwares de apresentação Power Point, Prezy e Powtoon</p> <p><i>Atividade 13:</i> Preparação de apresentação do projeto para a escola, comunidade e universidade</p> | |
| 18º encontro 05/11/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Discutir em grupo da proposta de avaliação do projeto de uso de mídia na sala de aula, já parcialmente preenchida • Incentivar e orientar sobre a produção de artigo para comunicar os resultados do projeto desenvolvido | <p>Discussão individualizada da Proposta de Avaliação preenchida e reflexão sobre os dados coletados</p> <p>Orientação para estruturação de artigo para relato da atividade desenvolvida (Introdução, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências)</p> | |
| 19º encontro 20/11/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de sessão reflexiva sobre os arquivos produzidos para apresentação dos projetos à comunidade • Esclarecer individualmente dúvidas quanto aos arquivos que serão apresentados | <p>Análise e discussão dos arquivos digitais produzidos com softwares para apresentação do projeto na escola e para a comunidade</p> <p>Ensaio das apresentações para o Colóquio usando projetor multimídia</p> | |
| 20º encontro 24/11/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de colóquio para compartilhar as experiências com estudantes de pedagogia | <p><i>Atividade 14:</i> I Colóquio: o uso da mídia na escola: experiências na rede municipal de ensino de Presidente Prudente (Relato oral do projeto para estudantes de Pedagogia de Rio Preto via Skype)</p> | |
| 21º encontro 10/12/2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar coletivamente a proposta formativa • Produzir artigo com relato de experiência do projeto desenvolvido | <p>Avaliação final da proposta formativa</p> <p>Fechamento com confraternização festiva</p> <p><i>Atividade 15:</i> Produção de artigo com o relato da experiência de uso de mídia na escola</p> | |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Além dos dados disponíveis nos registros dos encontros transcritos, durante a observação colaborativa outras fontes originaram informações importantes, como as atividades impressas realizadas e as sessões reflexivas. Durante toda a formação esteve presente uma assistente de pesquisa²².

Durante as sessões reflexivas realizadas na proposta formativa, buscamos levantar condições para que o docente percebesse que as opções teóricas afetam as práticas. (IBIAPINA, 2008) Para que as reflexões fossem mais detalhadas e profundas, solicitamos às docentes que documentassem com fotografias todo o processo de produção de mídia com suas turmas. As imagens eram projetadas durante os encontros do grupo colaborativo e a professora descrevia e refletia criticamente sobre suas ações na prática e ainda ouvia as colegas sobre suas experiências parecidas e opiniões para o desenvolvimento de atividades.

E para compartilhar essas experiências e comunicar os resultados, fizemos a proposta de redação de um artigo para apresentação em congressos e publicações. As seis docentes participantes receberam orientações sobre a formatação mínima do artigo, sugestões de referências bibliográficas e o texto ficou condicionado de ser uma narrativa reflexiva do trabalho desenvolvido. De acordo com Ibiapina (2008, p.111), “O processo de reflexividade torna visível o processo de construção da pesquisa e explicita a posição que o pesquisador assume no trabalho.” Apesar de terem demonstrado interesse em fazer a comunicação dos resultados com este viés reflexivo, até o fim do período de coleta de dados (julho de 2015), apenas uma delas²³ produziu um relato de experiência para participar de concursos.

Após descrever as duas fases da pesquisa, apresentamos um quadro síntese para melhor visualização dos instrumentos de coleta de dados e as fontes de informação utilizados visando atingir aos objetivos delineados.

²² Para documentar por meio de fotografias e vídeos os encontros da proposta formativa, contamos com o apoio da jornalista Lorayne Freitas, ex-aluna da pesquisadora durante a graduação, que se prepara para participar do processo seletivo para pós-graduação na área de Educação. A assistente foi convidada a fazer os registros, após manifestar interesse em acompanhar o processo formativo.

²³ A Profª **H** escreveu um relato de experiência que foi encaminhado para participar dos concursos “planetapontocom”, promovido pela “revistapontocom” e “Prêmio Educador Nota 10”, realizado pela Fundação Victor Civita.

Quadro 4: Síntese da coleta de dados

| Objetivos específicos | Instrumentos de coleta de dados | Fonte de informação |
|--|--|--|
| Identificar e analisar as principais correntes teóricas que subsidiam os projetos, programas e propostas de formação contínua de professores que tratam do uso da mídia na escola no contexto brasileiro | Pesquisa bibliográfica | Livros e periódicos com os descritores educação e comunicação e formação de professores |
| Identificar e analisar a formação dos docentes da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso de mídia no contexto escolar | Questionário Diálogos face a face (1º momento) | Professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente que lecionam nos 4º e 5º anos |
| Identificar e analisar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto processo pedagógico | Observação colaborativa Narrativa autobiográfica Diálogos face a face (1º momento) | Professores participantes do grupo colaborativo de pesquisa |
| Definir, elaborar e implementar uma proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola, a partir de um grupo colaborativo | Observação colaborativa Sessões reflexivas Diálogos face a face (2º momento) | |
| Avaliar a proposta formativa para compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola | Diálogos face a face (2º momento) | |

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A técnica escolhida para analisar os dados reunidos durante a primeira fase da investigação foi a análise de conteúdo, visto que “[...] é um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 1977. p.9)

As informações brutas coletadas a partir dos instrumentos de pesquisa anteriormente apresentados passaram inicialmente por uma organização sistematizada, a cada fase da pesquisa. Cada um dos instrumentos gerou uma codificação de dados isolada a partir de unidades de registro agregadas em categorias, conforme orienta Bardin (1977).

Importante frisar que a análise foi feita a partir de cada categoria e subcategoria

explicitada na matriz. Somente após essa análise inicial é que foi feito o cruzamento dos dados analisados da observação colaborativa com os demais instrumentos, como os diálogos face a face. Toda a análise dos dados coletados na primeira fase foi feita com base na técnica de Bardin (1977), portanto, foram realizadas três fases cronológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, a leitura flutuante permitiu olhar para os dados, destacar questões que pareciam relevantes, e recortá-los em unidades comparáveis de categorização. Na primeira fase da pesquisa as unidades de registro foram as palavras que remetiam às respostas das perguntas fechadas do questionário. Na segunda fase, trabalhamos com a análise discursiva e unidades de contexto, onde cada parágrafo dos registros dos encontros e dos diálogos face a face foi analisado a partir do tema abordado e não simplesmente da palavra em si. Para tanto, procedemos à realização de um inventário inicial, isolando os elementos presentes nas categorias que definimos avaliar e depois classificamos, organizando as mensagens. Falamos, portanto, de uma tentativa de ouvir os dados, sem julgá-los, a partir da literatura que trata da formação do professor envolvendo a presença na mídia no contexto escolar.

Assim, somente após a análise dos dados a cada fase da pesquisa realizada – mapeamento (1ª fase), proposta formativa (2ª fase) – o conjunto dos dados foi triangulado, inter cruzando inferências, para responder ao problema que originou a tese: como os pressupostos da pesquisa colaborativa podem contribuir para formar professores sobre o uso de mídia na escola?

Com dados coletados em instrumentos e momentos diferentes, optamos pelo uso da triangulação, pois acreditamos que este procedimento possa ampliar o potencial de conhecimento da realidade, se compararmos com uma análise a partir de cada instrumento de coleta de dados. Segundo Flick (2009, p. 62), “A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa.” Assim, é possível se aproximar de dados mais profundos, detalhados e abrangentes (FLICK, 2009). Na análise do material coletado para elaborar a tese, ao triangular os dados, buscamos identificar não apenas discursos de confirmação de realidades ditas e vividas, mas também as contradições existentes entre o que é falado e o que é vivido.

Estamos cientes que a categorização dos dados, determinada por nós, não deve ser tomada como a natureza em si da realidade pesquisada, questão central levantada pelos pesquisadores experientes, quando se trata de estudos de análise de dados que partem de medidas elaboradas por sujeitos a partir de sua subjetividade. No entanto, buscando a

pertinência, validade e generalização da pesquisa sem leviandade, seguimos o conselho de Gatti (2004, p.15) de buscar traduções numéricas ou categorial dos fatos com um “[...] grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos.” Objetivamos, portanto, não um conformismo com o dado imediato explicitado, mas, com apoio do referencial teórico aqui apresentado, redimensionar o senso comum, compreender e explicar os limites e as possibilidades de formação para o uso da mídia na escola a partir de um grupo colaborativo de pesquisa. A mesma dimensão política que defendemos no campo da educação, vivenciamos na pesquisa, visando à transformação, após compreender de forma crítica a realidade do universo investigado. Esta experiência e a discussão e análise dos dados coletados será apresentada no capítulo que vem a seguir.

5 A FORMAÇÃO PARA O USO DA MÍDIA DA ESCOLA: DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo visa apresentar e analisar os dados coletados nas duas fases da pesquisa: mapeamento e proposta formativa. A análise a seguir será apresentada por fases para melhor clareza e compreensão do processo. Ao final, o conjunto dos dados é analisado considerando todo o percurso reflexivo, em busca de respostas ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites.

5.1 Mapeamento do universo pesquisado

Como descrito na metodologia, o mapeamento do universo da pesquisa foi a primeira ação para coletar dados. Nosso entendimento era o de que só poderíamos pensar em uma formação, com uma temática previamente estabelecida, se os possíveis sujeitos participantes tivessem necessidade, interesse e, especialmente, predisposição para participar. Isto porque queríamos vivenciar a dimensão política do processo educativo, que prevê transformação de dentro pra fora e não como fazem as experiências que ditam regras e ordens anteriormente descritas no papel, privando o sujeito de escolhas e manifestação de pontos de vista. Ademais, o referencial teórico sobre formação de professor aqui adotado traz pressupostos teóricos que visam à autonomia do pensar, algo que acreditamos só ser possível a partir do aval consciente de quem participa do processo.

Mas quem é esse professor que está na rede municipal de ensino de Presidente Prudente nas turmas de 4º e 5º anos do Fundamental I? Com a finalidade de traçar seu perfil, sua experiência com mídia e sua formação nesta área, foi aplicado o questionário, cujos resultados serão apresentados a seguir.

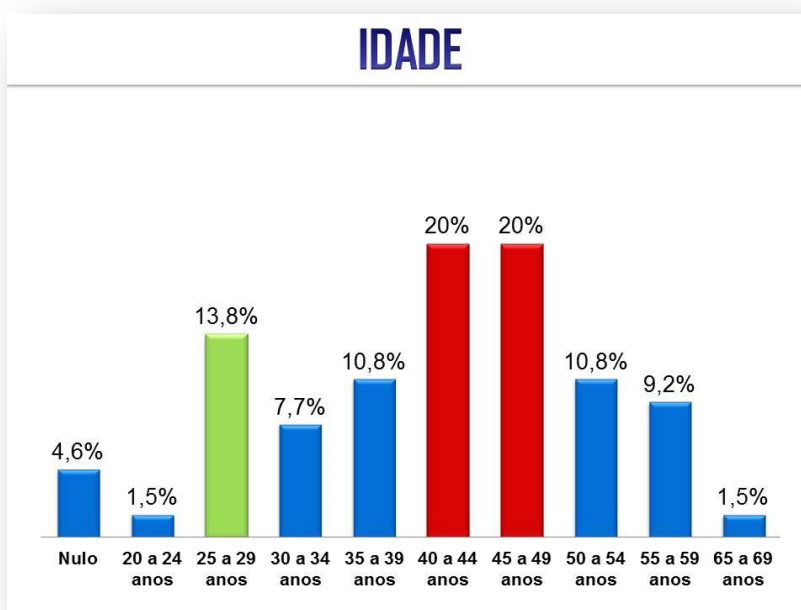
5.1.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

Quanto ao sexo dos sujeitos participantes, a pesquisa verificou que, assim como Gatti e Barreto (2009) anunciaram em seu estudo sobre os professores do Brasil, quase que a totalidade dos professores do Ensino Fundamental é mulher, 97%, enquanto três sujeitos são

do sexo masculino (3%). A revelação de que o magistério é uma profissão feminina está relacionada a uma concepção da escola como extensão do lar. É o que explica a pesquisa nacional da Unesco, realizada em 2004. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004)

Quanto à idade, 40% dos professores estão na faixa entre 40 e 50 anos, 15% tem entre 20 e 30 anos, 19% entre 30 e 40 anos, 21% acima de 50 anos e 5% não respondeu, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Idade dos sujeitos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Sobre a formação dos sujeitos participantes, foi feito um questionamento sobre cada nível de ensino. A primeira pergunta foi sobre o “Magistério”: 63% afirmaram ter concluído essa etapa, 17% não fizeram magistério e 20% não informaram sobre este nível de ensino.

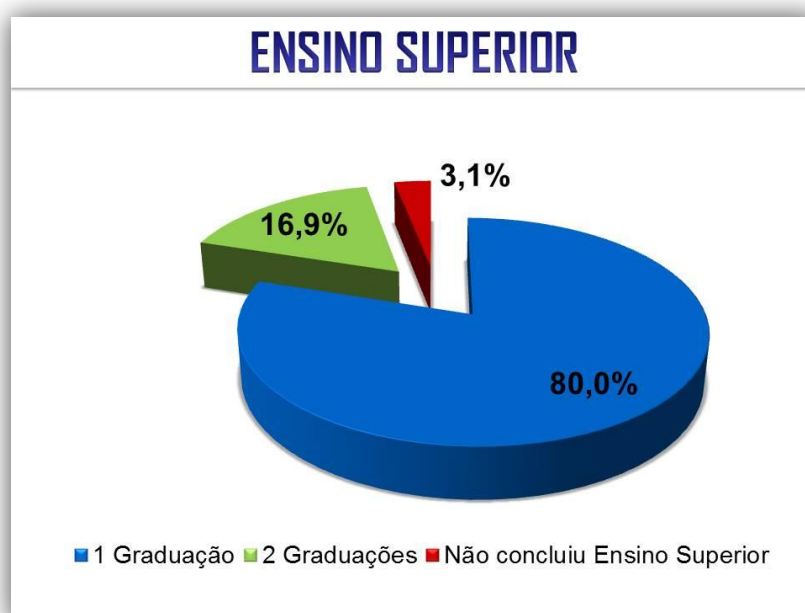
O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) surgiu como um projeto do Ministério da Educação e Cultura em 1982. Era considerado um sério e eficiente espaço para formação de professores da pré-escola aos quatro primeiros anos do ensino fundamental. A formação em nível de ensino médio era de quatro anos em período integral. A proposta não está mais em vigor no Estado de São Paulo, que chegou a ter 50 unidades do Cefam antes da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Atualmente, a legislação determina que o professor da educação básica deva

ter curso superior ou curso normal superior. (BRASIL, 1996)

Além da opção “Magistério”, outras três foram elencadas no questionário: “Superior Cursando”, “Superior Completo” e “Pós-graduação”. Apenas três professores assinalaram a opção “Superior Cursando”. Dos três entrevistados que estão cursando Ensino Superior, um deles é a segunda graduação. Os cursos em andamento citados foram Psicologia (1 ocorrência) e Pedagogia (2 ocorrências), sendo a conclusão deles, respectivamente, prevista para 2014 e 2015.

Dos 62 sujeitos que afirmaram ter Ensino Superior, 11 concluíram duas graduações, o que representa quase 17% do total de entrevistados (Gráfico 2)

Gráfico 2: Formação no Ensino Superior



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

O curso de Pedagogia apresentou a maior frequência de cursos concluídos: 70% dos participantes da pesquisa afirmaram terem feito essa graduação. Os demais cursos citados foram: Letras (11%), Geografia (4%), Matemática e Artes Visuais (3% cada), e Psicologia, História, Administração, Ciências Biológicas e Educação Física, cada um, com uma ocorrência registrada, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Cursos de Graduação dos sujeitos participantes

| Curso de Graduação | % |
|----------------------------------|------------|
| Pedagogia | 69,8 |
| Letras | 11 |
| Geografia | 4,1 |
| Artes Visuais/Educação Artística | 2,7 |
| Matemática | 2,7 |
| Educação Física | 1,4 |
| Ciências Biológicas | 1,4 |
| Administração | 1,4 |
| História | 1,4 |
| Psicologia | 1,4 |
| Em branco | 2,7 |
| Total | 100 |

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

A exigência de curso superior para os professores da educação básica passou a vigorar em 1996, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Dos professores entrevistados, 27% concluíram o ensino superior entre 2000 e 2004 e 26% entre 2005 e 2009.

Ainda nesta parte do questionário, foi-lhes perguntado sobre a formação em nível de pós-graduação. Dos 39 entrevistados que fizeram pós, a grande maioria, 37 deles, assinalou cursos de especialização. Dois sujeitos concluíram o Mestrado em Educação em 2010, sendo que um deles estava cursando Doutorado em Educação e não informou a previsão de conclusão desta etapa.

Vale ainda dizer que, dos 37 especialistas entrevistados, 29 fizeram um curso de Especialização, sete sujeitos concluíram dois cursos e um entrevistado informou que concluiu quatro especializações. As áreas de especialização citadas foram as seguintes: Psicopedagogia (23,4%), Avaliação (21,3%), Gestão (14,9%), Educação Especial e Leitura de Produção de Textos, ambas com 8,5%, Semiótica e Arte Educação, ambas com 4,3% e Interdisciplinaridade e Pluralidade na Educação, Mídias na Educação e Informática na Educação, cada uma com 2,1%. Vale registrar que 6,4% dos professores não informaram a área de estudo na especialização. (Tabela 2)

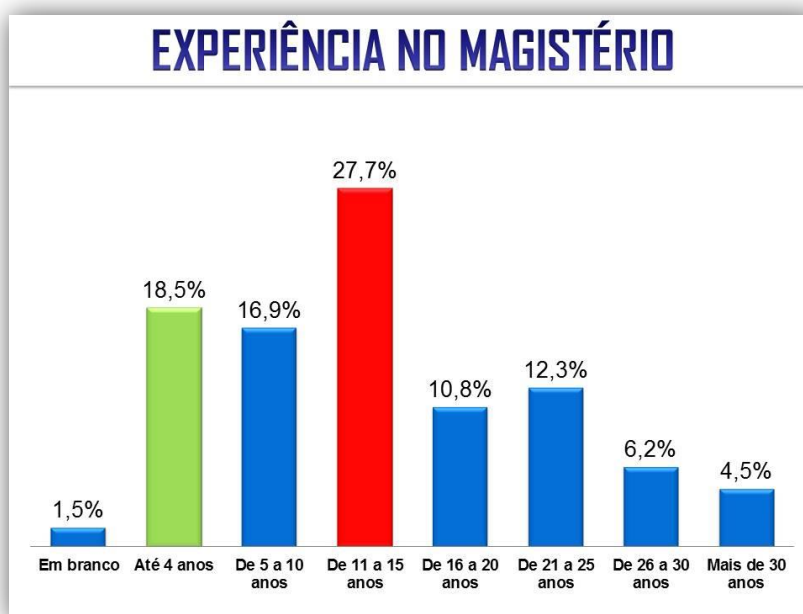
Tabela 2: Áreas da Especialização dos sujeitos participantes

| Categoria | % |
|---|------------|
| Psicopedagogia | 23,4 |
| Avaliação | 21,3 |
| Gestão | 14,9 |
| Leitura e Produção de Textos | 8,5 |
| Educação Especial | 8,5 |
| Semiótica | 4,3 |
| Arte Educação | 4,3 |
| Interdisciplinaridade e Pluralidade na Educação | 2,1 |
| Educação Infantil | 2,1 |
| Informática na Educação | 2,1 |
| Mídias na Educação | 2,1 |
| Não especificou | 6,4 |
| Total | 100 |

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

O instrumento investigativo aqui detalhado não possibilitou identificar se a procura pela titulação em nível de especialização *lato sensu* tinha como pressuposto a busca por conhecimento ou por um diploma que fosse revertido em pontos que são considerados na hora da atribuição das aulas. No entanto, ao fazer uma triangulação dos dados coletados com as perguntas seguintes, é possível afirmar que, independentemente da área da especialização escolhida, a questão de mídia não esteve presente. Ou seja, se olharmos as ocorrências em nível de pós-graduação, o tempo de estudo é longo, o que não significa que o debate sobre o mundo midiático tenha comparecido, ainda que a legislação em vigor sugira a inserção das mídias no contexto escolar a partir do Ensino Fundamental I.

Ainda visando identificar a experiência profissional dos professores que participaram da pesquisa, foi questionado sobre o tempo de trabalho no magistério: 18,5% têm até três anos de experiência; 7,7% de 4 a 6 anos; a maior porcentagem, 58,4%, de 7 a 25 anos; 10,7% de 26 a 35 anos e 4,6% acima de 35 anos (representam os docentes da rede estadual de ensino que posteriormente migraram para trabalhar na rede municipal). A professora com mais tempo de serviço entrevistada atua no magistério há 47 anos. Os dados foram organizados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Tempo de experiência no Magistério

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

Huberman (2000) define cinco fases de profissionalização docente. Esses ciclos de vida profissional são importantes porque ajudam a compreender em que etapa os professores se encontram e, assim, adequar a formação continuada considerando seu estágio.

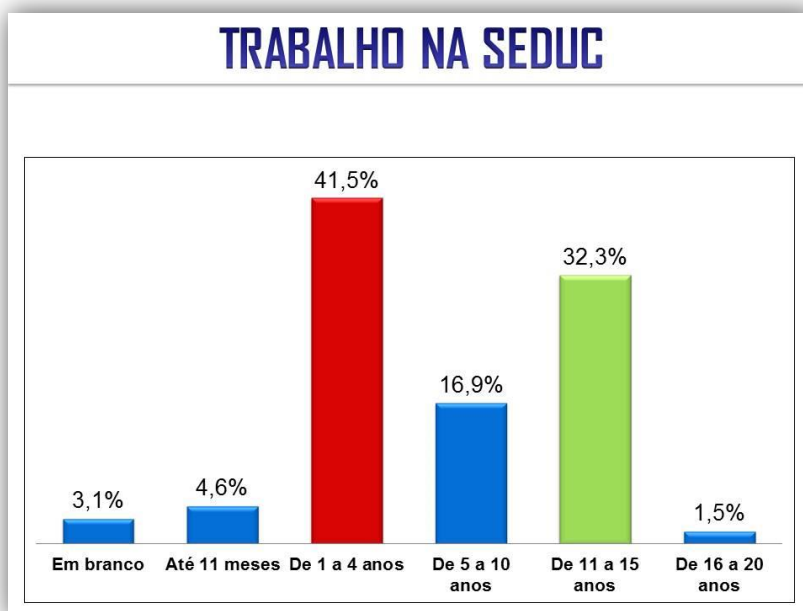
- 1ª fase (1 a 3 anos de docência): entrada na carreira
- 2ª fase (4 a 6 anos): estabilização
- 3ª fase (7 a 25 anos): diversificação ou questionamentos
- 4ª fase (25 a 35 anos): serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações
- 5ª fase (35 a 40 anos): desinvestimento, recuo e interiorização

Ao relacionarmos os dados coletados com as fases de profissionalização docente citadas por Huberman (2000), considera-se que a maioria deste grupo de sujeitos participantes da pesquisa encontra-se no momento de diversificar e questionar a prática profissional, ou seja, é possível propor inovações e um pensar reflexivo.

Outro dado envolvendo a experiência profissional do grupo pesquisado objetivou identificar o tempo de trabalho para a rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Verificou-se que 45% (30 sujeitos) têm até quatro anos na rede prudentina; 17% trabalham na Seduc de 5 a 10 anos; 32% de 11 a 15 anos e apenas 1 registro, 1,5% do total de entrevistados, atua na rede de 16 a 20 anos. Nesta resposta uma professora assinalou que

trabalha há 17 anos na Seduc. E a “mais recém-contratada” afirmou estar há quatro meses na Secretaria, ou seja, desde o começo de 2013. Dado interessante: 16 docentes têm o mesmo tempo de experiência no Magistério e de trabalho na Seduc.

Gráfico 4: Tempo de trabalho na Seduc



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

Ainda em se tratando de experiência profissional, foi perguntado aos docentes em quais níveis de ensino que atuou. Vinte e sete dos 65 docentes entrevistados têm experiência apenas no Ensino Fundamental I e os outros 38 sujeitos já atuaram em outros níveis de ensino. Vinte e um deles também trabalharam na Educação Infantil; 17 têm experiência no Fundamental II; 14 já deram aulas para turmas do Ensino Médio e uma docente afirmou ter atuado no Ensino Superior.

5.1.2 Perfil da experiência e da formação para o uso de mídia

A segunda parte do questionário intencionou investigar a formação e as necessidades formativas sobre o uso de mídia na escola. Assim, o primeiro questionamento foi se os professores tinham recebido tal formação: 31 pesquisados (47,7%) afirmaram que sim e 32 sujeitos (49,3%) que não. Três por cento, ou seja, dois professores deixaram essa resposta em branco.

Na sequência, foi-lhes perguntado que tipo de formação tinham recebido, sendo que os pesquisados tinham espaço para citar mais que uma formação. Treze ocorrências citaram o curso do *ProInfo* (MEC), sete mencionaram o projeto *Jornal da Escola* (O Imparcial de Presidente Prudente), cinco falaram do curso *Internet Segura* (Seduc), três citaram o *TIC* (Seduc). Foram duas ocorrências para o curso do *Visual Class* (Seduc), disciplinas na pós-graduação e o curso de extensão da Unesp de Presidente Prudente *Tecnologia Assistiva*. Os cursos *Aprenda a Clicar* (Seduc), *Mídias na Educação* (MEC) e de *Multimídias* (Unicamp) foram citados apenas uma vez.

Essa questão era aberta, no formato de uma tabela e o professor deveria preencher, além do nome do projeto, programa ou curso, a entidade promotora, o ano em que ocorreu, a carga horária e o conteúdo aprendido. Durante a aplicação do questionário, essa foi a pergunta que mais mobilizou a atenção dos professores e sobre a qual se debruçaram maior tempo e se lamentavam ao respondê-la, pois não tinham as informações básicas e muito menos o conteúdo aprendido. Neste momento, vários comentários similares a “não lembro o que aprendi” saíram espontaneamente dos professores e a coluna ficou em branco. Assim, foi perceptível a falta de importância desses cursos para muitos dos docentes.

A última parte do questionário aplicado buscou entender a experiência dos professores entrevistados com o uso de mídia na sua prática pedagógica. Setenta e sete por cento deles afirmaram já ter utilizado mídia em sala de aula; 13% disseram que não e 3% deixaram a questão em branco.

Uma pergunta aberta foi feita para verificar que tipo de mídia foi utilizado em sala de aula e uma categorização das respostas foi realizada para melhor organização dos dados, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3: Mídias utilizadas pelos pesquisados em sala de aula

| Mídias utilizadas em sala de aula | Frequência* | % |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Computador | | |
| <i>Softwares</i> | 20 | 19,2 |
| <i>Ferramentas de busca</i> | 10 | 9,6 |
| <i>Recursos tecnológicos</i> | 6 | 5,7 |
| Subtotal | 36 | 34,5 |
| Jornal | 17 | 16,3 |
| Vídeo/Documentários/DVD | 16 | 15,3 |
| TV (televisão/programas de TV) | 14 | 13,4 |
| Revista | 6 | 5,7 |
| Rádio | 4 | 3,8 |
| Propaganda/Anúncios | 3 | 2,9 |
| Músicas/CDs/Micro-system | 3 | 2,9 |
| Fotografias | 2 | 1,9 |
| Retroprojektor | 1 | 1 |
| Ipad | 1 | 1 |
| Imagem | 1 | 1 |
| Total | 104 | 100 |

Fonte: organizado pela autora, a partir da coleta de dados

* Frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes

No total, 104 ocorrências foram registradas. A categoria mais recorrente foi a que se referiu à mídia computador (34,5%), com citações a alguns softwares (*Visual Class* e jogos), ferramentas de busca (*Google*) e recursos tecnológicos que necessitam do computador para funcionar (datashow, sala de informática). A referência ao jornal vem em segundo lugar, com 17 ocorrências e isso se deve ao projeto do jornal local de Presidente Prudente, *O Imparcial*, que distribui os impressos na rede municipal para desenvolvimento de atividades em sala de aula. Vale destacar que os recursos audiovisuais têm uma frequência alta: 16 ocorrências para as citações de uso de vídeo, documentário e DVD e 14 ocorrências para o uso de televisão e programas de TV. As revistas também foram citadas seis vezes pelos entrevistados e o rádio, quatro vezes. Propagandas e anúncios são outra categoria com três ocorrências, mesmo número das músicas, CDs e micro-system. Com duas ocorrências, foram citadas as fotografias. Já retroprojektor, Ipad e imagem (sem especificar qual) aparecem uma vez.

Ao analisar essas respostas, é interessante verificar que os argumentos remetem às mídias existentes (rádio, TV, jornal, mídias online), mas também a ferramentas tecnológicas utilizadas que não são sinônimos de mídia, mas são seu canal de veiculação, como o DVD, o retroprojektor, projeto multimídia e CDs, por exemplo. Assim, é possível afirmar que não existe um conceito elaborado do que vem a ser a mídia.

Visando identificar o interesse desses sujeitos em uma formação específica sobre o uso de mídia dentro do contexto escolar, foi-lhes questionado sobre o assunto: 90% dos participantes, ou seja, 58 deles disseram que têm interesse, contra 7 sujeitos (10%) que afirmaram não ter interesse no assunto, em virtude da aposentadoria que está por vir ou contrato temporário de trabalho.

Na sequência, foi perguntado àqueles que informaram ter interesse em conhecer melhor sobre mídias, o que gostariam de aprender e por quê. A questão era aberta e as 58 respostas foram categorizadas em três níveis:

- 1) Categoria recursos específicos: quando foi citado algum recurso, como software, suporte midiático ou ferramenta pedagógica;
- 2) Categoria conhecimento específico sobre o uso pedagógico de mídia: quando a ocorrência citou o desejo de conhecer a potencialidade da mídia para melhorar o ensino e a aprendizagem ou para tornar as aulas mais atrativas;
- 3) Categoria genérico: quando a resposta não indicava o que gostaria de aprender, mas que era importante e interessante aprender sobre o assunto.

A Tabela 4 revela os resultados das categorias e das subcategorias de análise, sinalizando a quantidade de argumentos (frequência) e a porcentagem em relação à quantidade de respostas.

Tabela 4: O que os sujeitos pesquisados gostariam de saber sobre mídias

| Categoria | Frequência* | % |
|--|--------------------|-------------|
| Recursos específicos | | |
| <i>Software</i> | 13 | 22,4 |
| <i>Suporte midiático</i> | 7 | 12 |
| <i>Ferramenta pedagógica</i> | 15 | 25,8 |
| Subtotal | 35 | 60,2 |
| Conhecimento específico sobre o uso pedagógico de mídia | | |
| <i>Para melhorar o ensino e a aprendizagem</i> | 12 | 20,7 |
| <i>Para tornar aulas mais atrativas</i> | 2 | 3,4 |
| Subtotal | 14 | 24,1 |
| Genérico | 9 | 15,5 |
| Total | 58 | 100 |

Fonte: organizado pela autora, a partir da coleta de dados

* Frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes

Nesta questão a diferença de respostas é bem considerada. Destaca-se a primeira categoria, citada por 60,2% dos sujeitos entrevistados que desejam conhecer sobre mídia. Três subcategorias foram elaboradas para uma compreensão mais profunda das respostas. Na

primeira subcategoria, softwares, as respostas se assemelham muito a de P17E5²⁴: “Power Point, Tabelas Excel, Visual Class, etc...”.

Quanto aos suportes midiáticos, a subcategoria agregou todas as respostas que mencionaram a mídia em si, como esta ocorrência: “Como montar um canal de rádio na escola. Pois tem que ser algo atrativo onde envolva a todos no ensino da aprendizagem.” (P14E4)

No caso das ferramentas pedagógicas, a categoria reuniu as respostas que citaram datashow, projetores, computador, entre outras.

A segunda categoria representa as 14 ocorrências em que aparece o desejo do conhecimento específico sobre o uso pedagógico das mídias. Desta forma, duas subcategorias foram elencadas: conhecer para melhorar o ensino e a aprendizagem e conhecer para tornar as aulas mais atrativas. Dois exemplos desta categoria são as respostas de P27E8: “Recursos para melhorar a aprendizagem com conteúdos didáticos” e de P30E8: “Atividades relacionadas com o plano de ensino. Para tornar as aulas mais atrativas”.

A última categoria – aqui denominada como genérico – inclui respostas dos docentes que não revelam o que desejam aprender, apenas o desejo em si. O exemplo de P24E7 contempla bem os argumentos inseridos nesta categoria: “O que for possível, para que eu trabalhe com mais tranquilidade com a mídia.”

Após perguntar o que o professor gostaria de aprender, foi-lhe questionado sobre o que faria com essa nova aprendizagem. A partir das 58 respostas, três categorias de análise foram criadas.

- 1) Mudança de prática pedagógica: quando o professor vislumbra a possibilidade de mudar sua prática, utilizando a mídia no contexto escolar;
- 2) Incorporação de novo recurso: quando o professor sinaliza que a nova aprendizagem remete à utilização de uma nova ferramenta para a prática de ensino;
- 3) Disseminação deste conhecimento/genérico: quando o professor sugere que este aprendizado deva ser compartilhado com os pares ou com os alunos.

A Tabela 5 organiza os resultados das ocorrências nas categorias citadas acima para melhor visualização e análise.

²⁴ Para organização dos dados coletados e posterior análise, os 65 questionários, sem identificação, foram assim nomeados: P (de professor) + número + E (de escola) + número.

Tabela 5: O que os sujeitos pesquisados fariam com a nova aprendizagem

| Categoria | Frequência* | % |
|---------------------------------|--------------------|------------|
| Mudança de prática pedagógica | 43 | 74,1 |
| Incorporação de novo recurso | 10 | 17,2 |
| Disseminação deste conhecimento | 5 | 8,6 |
| Total | 58 | 100 |

Fonte: organizado pela autora, a partir da coleta de dados

* Frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes

Ao avaliar as respostas diante das categorias pré-estabelecidas verificou-se uma proximidade muito grande nas mensagens categorizadas como “mudança de prática pedagógica”. A resposta de P3E1 representa todas as demais. Assim disse a docente: “Acrescentaria nas minhas aulas para aprimorar a prática pedagógica”.

Já na categoria de incorporar um novo recurso, as respostas citaram a necessidade de conhecer para utilizar tais recursos em aula com o aluno.

Na terceira categoria foram agrupados os argumentos que sugeriram levar esse conhecimento pra frente, seja com os colegas ou para os próprios alunos, ampliando assim o conhecimento. Veja como P16E4 se posicionou: “Eu iria compartilhar com as colegas de trabalho e também passar para os alunos nas aulas de informática (aprender sobre o conteúdo específico de mídia).” Nota-se que foram cinco ocorrências sobre a disseminação do conhecimento, de modo a problematizar se o não compartilhar pode ter relação com o sentimento de não se sentirem coautores desta produção intelectual, algo que pensamos trabalhar durante a proposta do grupo colaborativo.

Não é preciso muito investimento de tempo, nem muita reflexão para perceber o quanto a mídia hoje está presente na vida das pessoas, sejam alunos, professores, gestores e comunidade. Mas a análise dos dados realizada permite afirmar que apesar de essa convivência ser intensa nas atividades do cotidiano, ainda é limitada e dificultosa no ambiente escolar. Limitada em virtude dos problemas técnicos (equipamentos, infraestrutura e logística), mas também por falta da compreensão das funções e possibilidades pedagógicas das diferentes mídias. Não é falta de interesse. Falta formação específica para o professor refletir sobre essas questões e não simplesmente operar novos recursos. Problematizar essa temática foi a proposta desta pesquisa, a partir da realidade da rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP).

A análise dos dados da aplicação do questionário aos 65 professores de 4º e 5º anos do Fundamental I revelou que a formação dos sujeitos pesquisados para o uso de mídia na escola trouxe pouca contribuição para a sua prática pedagógica. A utilização da mídia tem se

restringido às pesquisas no computador, aos jogos, à leitura de jornais e à assistência de vídeos, reforçando o paradigma de consumo de mídia, sem compreensão de seus processos de produção e de sua potencialidade educativa. Isso é resultado dos modelos de formação que visam à capacitação e ao treinamento, de fora para dentro do contexto escolar.

Como foi visto, 57 (90%) dos 65 professores participantes da pesquisa demonstraram interesse na formação para o uso de mídia na escola. Trata-se de um ponto de partida, pois defendemos como a predisposição para aprender, somada às condições favoráveis à aprendizagem e à intencionalidade política bem definida, é importante.

Tendo em vista os resultados da primeira fase foi elaborada a segunda etapa da pesquisa. Isto porque falar da necessidade de utilização da mídia na escola parece-nos um clichê que pouco contribui para o debate em virtude da nossa inserção nesta sociedade contemporânea. Como, quando, por que fazer esse uso é o que precisa ser problematizado, não pelas instâncias superiores que definem políticas públicas a partir de interesses mais particulares que públicos. As respostas devem partir da sala de aula, mediante as necessidades formativas identificadas e refletidas pelo professor, com sua mediação, com finalidades que façam atender o campo educativo. E isso só vai ocorrer se conhecermos com mais profundidade esta realidade.

E para que isso fosse possível foi planejada, executada e avaliada uma proposta formativa com professores da rede municipal de ensino de Presidente para usar a mídia no contexto escolar.

5.2 Proposta formativa

Durante esta fase, realizada de 26 de março a 10 de dezembro de 2014, os instrumentos de coleta de dados foram: observação colaborativa, narrativa autobiográfica, diálogos face a face e sessões reflexivas. Tais instrumentos foram analisados a partir dos registros dos 21 encontros realizados. Todos foram gravados em áudio – aproximadamente 65 horas de gravação no total – e posteriormente transcritos. Nas transcrições encontram-se descritas as 15 atividades práticas desenvolvidas com os sujeitos participantes da formação, seguindo sua ordem cronológica de realização:

- *Atividade 1:* Narrativa autobiográfica gravada em vídeo: sujeitos narraram inicialmente no formato de texto e depois em gravação em vídeo uma experiência marcante com uso de mídia em sala de aula;
- *Atividade 2:* Leitura crítica de mídia impressa: uma capa de revista foi analisada de

forma verbal e coletiva, inicialmente descrevendo seus elementos constitutivos, para depois analisar as relações entre eles e inferir sobre as possíveis intencionalidades do autor;

- *Atividade 3:* Análise e leitura crítica de vídeos: apresentação de três versões de uma entrevista com a presidente Dilma Rousseff sobre o novo Código Florestal, com o objetivo de revelar o processo intencional de edição dos meios audiovisuais;
- *Atividade 4:* Construção dos objetivos do curso com a ferramenta da web 2.0 – Google Drive;
- *Atividade 5:* Sistematização e edição de conceitos envolvendo mídia e meios de comunicação elaborados pelo grupo no Google Drive
- *Atividade 6:* Registro fotográfico do curso de extensão;
- *Atividade 7:* Leitura e análise crítica das fotografias de registro do último encontro;
- *Atividade 8:* Análise e discussão crítica de metavídeos sobre a linguagem audiovisual (diferentes enfoques, diferentes públicos, diferentes roteiros, diferentes finalidades);
- *Atividade 9:* Produção de vídeo utilizando o software Movie Maker com o material documental do curso;
- *Atividade 10:* Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola;
- *Atividade 11:* Proposta de avaliação do projeto de uso de mídia na escola;
- *Atividade 12:* Registro fotográfico e edição das fotografias do projeto com a utilização de mídia na escola a partir das etapas da proposta de avaliação;
- *Atividade 13:* Preparação de apresentação do projeto para a escola, comunidade e universidade;
- *Atividade 14:* “I Colóquio: o uso da mídia na escola: experiências na rede municipal de ensino de Presidente Prudente”: com relato oral do projeto desenvolvido nas escolas para estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto via Skype;
- *Atividade 15:* Produção de artigo com o relato da experiência de uso de mídia na escola.

Vale destacar que, inicialmente, os conteúdos da proposta formativa, bem como as mídias que seriam abordadas foram sugeridos pela pesquisadora, abarcando os processos básicos e aspectos introdutórios da linguagem das mídias impressa, audiovisual e online. Conforme o interesse das docentes participantes da formação, considerando o projeto de uso

de mídia na escola elaborado por elas, o conteúdo foi sendo aprofundado a cada encontro, em momentos coletivos e com participação de todo grupo e também nos atendimentos individuais realizados nas unidades escolares.

Visando esclarecer a rotina de trabalho, apresentamos a seguir uma narrativa sintetizada dos registros dos encontros transcritos e posteriormente a análise da experiência, intercalando com os dados coletados nos demais instrumentos de coleta.

A análise discursiva dos dados na segunda fase da pesquisa foi realizada de acordo com o desenvolvimento cronológico da investigação. Para tanto, adotamos categorias *a priori* advindas da literatura estudada para checarmos as características presentes e ausentes do grupo colaborativo no percurso realizado durante o ano de 2014.

As categorias eleitas são *negociação*, *colaboração* e *reflexão crítica*. A *negociação* promovida pelo diálogo é compreendida aqui como o ponto de partida do processo de constituição do grupo colaborativo. É ela quem elimina relações hierárquicas e possibilita a discussão de espaços, tempos, necessidades formativas e atribuição das tarefas aos pares. As crenças e os valores são evidenciados – nunca silenciados ou subjugados – nas situações de conflito.

O respeito mútuo, a tolerância e a confiança selam um contrato de reciprocidade fundamental para o estabelecimento da *colaboração*, aqui instituída como a segunda categoria de análise. A *colaboração* pressupõe como base um projeto comum, com o qual cada partícipe contribui para beneficiar tal projeto. Trata-se da corresponsabilidade como característica relevante da *colaboração*, que a partir do compromisso dos pares sustenta tomadas de decisões para o bem coletivo.

A última categoria de análise é a *reflexão crítica* que passa a existir a partir da análise dos problemas reais enfrentados pelos docentes em suas atividades de ensino. Esta ciência do que não vai bem faz com que o docente alimente o desejo de implementar mudanças na sua prática pedagógica. Assim, ele próprio age com autonomia, percorrendo caminhos necessários para a efetiva transformação, que sai da dimensão utópica para a concretude, pois não é um discurso externo, vazio e solitário. Passa ser algo de dentro pra fora, fortalecido pela natureza investigativa da realidade, com *colaboração* de pares para pensar *o como fazer* e observar *como está sendo feito*. É uma característica atrelada ao trabalho docente, junção de pesquisa e ensino (ELLIOTT, 1998) e estudo reflexivo dos problemas enfrentados, conforme previu Stenhouse (1993) e defende Zeichner (1992). Isto significa que as teorias dos docentes, fundamentadas em práticas e vivências pedagógicas, devem ser consideradas, pois constituem a base do conhecimento sobre o ensino.

Essas categorias – destacadas no texto em itálico – foram elencadas para direcionar o nosso olhar, ao longo dos encontros realizados, isto é, durante toda a constituição do grupo colaborativo de pesquisa. Buscamos identificar a presença ou ausência dessas categorias de uma forma transversal na observação colaborativa, articulando com os dados coletados com os demais instrumentos: questionário, entrevistas, sessões reflexivas e narrativa autobiográfica.

Durante a análise, as seis professoras que participaram da proposta formativa são identificadas pela inicial de seu nome: Prof.^a *E*, Prof.^a *H*, Prof.^a *J*, Prof.^a *K*, Prof.^a *L* e Prof.^a *D*. Para melhor visualização no texto corrido, as iniciais são grafadas em negrito e itálico. Nota-se que nos dois primeiros encontros aparecem nas transcrições falas da professora *N*. Trata-se da docente que iniciou o curso e depois de quinze dias desistiu, alegando a conquista de um novo emprego no período noturno.

5.2.1 Descrição da rotina do grupo

5.2.1.1 1º encontro – 26/03/2014

O primeiro encontro presencial com todo o grupo, realizado no dia 26 de março de 2014, teve como objetivos apresentar os participantes, relatar uma experiência marcante sobre o uso de mídia na escola, por meio da narrativa autobiográfica e refletir sobre o poder da mídia na sociedade, a partir de uma atividade de leitura crítica da capa de uma revista impressa de circulação nacional.

A atividade de narrativa autobiográfica (APÊNDICE F), solicitando que as professoras narrassem uma experiência com o uso de mídia em sala de aula, foi feita por escrito e depois lida em voz alta para todos do grupo, com gravação em vídeo. Foram três relatos de experiências positivas, em que a tecnologia colaborou com a prática pedagógica e três narrativas com experiências negativas, que marcam a trajetória docente.

A Prof.^a *H* relatou um episódio fracassado de uso da sala de informática para jogos com os alunos com o tema “Dengue”. Ela teve problemas, pois a internet não estava funcionando e a atividade não foi desenvolvida. Mas a maior indignação da professora foi “o cara da manutenção” dizer posteriormente que a internet funcionava “sim” e ela se passar por mentirosa. O relato gerou indignação nas demais docentes, que se manifestaram: “O certo é ter um monitor, já falei isso pro diretor”, opinou a Prof.^a *D*, com apoio das colegas. Já neste primeiro dia percebi que a questão do entrave técnico e os problemas da infraestrutura no ambiente escolar eram concordância geral e uma questão muito importante de ser evidenciada

entre as participantes, bem como a ausência de formação para lidar com tais recursos. “O computador não tem um manual assim pra ele. A gente tem que ir fuçando”, disse Prof.^a *J* “Tem que ter uma alma caridosa pra ajudar”, completou Prof.^a *H*. Desta forma, já no primeiro contato com as participantes, tomamos ciência da dificuldade que teríamos para superar a abordagem instrumental e produtiva-expressiva da tecnologia para uma abordagem crítico-reflexiva, como sustenta Fantin (2006).

Em meio a este clima, perguntei como as crianças ficam quando estão diante do computador:

É uma aula muito esperada. (Prof.^a *H*)

Eles são mais receptivos. (Prof.^a *K*)

Fica mais dinâmico, menos metódico. (Prof.^a *E*)

Eles gostam, a gente tem que trabalhar com essas mídias. (Prof.^a *J*)

Tudo o que tem imagem as crianças adoram. (Prof.^a *D*)

Apesar de reconhecerem o interesse das crianças quanto ao uso de tecnologia, o grupo demonstrou receio quanto à sua utilização no contexto escolar. A Prof.^a *L* contou que foi hostilizada por uma turma porque não tinha domínio dos jogos disponíveis na sala de informática da escola. “Daí veio a necessidade de aprender, buscar conhecimento para a utilização dessa ferramenta tão importante para os dias de hoje.” (Prof.^a *L*, narrativa autobiográfica)

Notamos, pois, que os valores atribuídos à tecnologia, a necessidade formativa, a boa receptividade dos alunos com essas ferramentas e a insegurança para o uso em sala de aula, seja pelo medo ou por problemas de infraestrutura, eram comuns a todos os participantes. Atribuímos, portanto, a presença de características do tema *negociação* já neste primeiro encontro. No entanto, a simples citação de problemas envolvendo o uso de recursos tecnológicos não pode ser considerada uma análise, assim, não houve *reflexão crítica* nesta data.

A outra atividade deste encontro foi a discussão coletiva da capa da revista *Veja* (edição 2266, de 25/04/2012). Neste momento, o objetivo era mostrar que nem sempre a intencionalidade midiática é evidente, muitas vezes está mascarada pela forma em que se apresenta. Assim, poderíamos concluir que apenas quem busca ver além daquilo que está na aparência poderá enxergar o que está por trás. Sem a predisposição para a análise crítica e falta de conhecimento sobre o processo de produção das notícias, o que está implícito não

será revelado. A tarefa era fazer a análise crítica do material exibido pelo projetor, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Capa da revista Veja projetada aos professores para análise crítica



Fonte: Veja Edição 2266, 25/04/2012

No início, registramos que a fala dos professores estava carregada de ingenuidade, descrevendo o que estavam vendo (“Um gordo, um baixo, um alto”, Prof.^a **J**) sem qualquer reflexão sobre a manchete principal. Com diversos questionamentos, suscitamos a proposta de ler a fotografia, o projeto gráfico, e o conjunto dos elementos visuais. Assim, apareceram visões mais críticas:

Quem disse que toda baixinha é gorda? E quem disse que tudo do alto é melhor? [...] Se você for pensar, é preconceito isso. [...] Quem falou assim que isso é verdade? Vai contra tudo o que a gente ensina pras crianças. (Prof.^a **D**)

Já no primeiro dia da formação, as professoras saíram com muitos questionamentos sobre o fazer midiático, e com anseio nítido de conhecer mais sobre aquilo que está por trás do que está posto e é consumido diariamente por todos nós. A tentativa era resgatar a perspectiva de Rivoltella (2007) sobre a educação para a cidadania que deve produzir ações metareflexivas, em consonância com o pensamento de Belloni (2001): não pode haver cidadania sem apropriação crítica. Assim, consideramos que o interesse era algo comum e se configura como um dos aspectos iniciais da *colaboração*.

Ao final a atividade, trocamos contatos do Facebook para montagem de um grupo privado, onde poderíamos conversar até o próximo encontro.

5.2.1.2 2º encontro – 02/04/2014

Como foi visto no escopo teórico deste estudo, a inserção da tecnologia em sala de aula só faz sentido se incorporada como elemento de formação, de construção da cidadania e de participação na cultura (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015). Foi com este teor comum de compreender o engendrar da mídia e seu papel na cultura contemporânea que iniciamos o segundo encontro da proposta formativa, no dia 2 de abril de 2014. O objetivo foi, a partir de uma experiência de leitura crítica da mídia, discutir o processo de produção midiático – desta vez com enfoque na linguagem audiovisual – com um exemplo de vídeo de uma entrevista com a presidenta Dilma Rousseff. Neste percurso, buscamos perceber as concepções acerca de mídia e de seu processo de produção entendendo que o seu uso no processo educacional está intimamente relacionado às tais concepções. Esta compreensão possibilitou a experiência de debater sobre a leitura crítica da mídia.

Para iniciar o encontro, foram exibidos três vídeos sobre o mesmo assunto, mas com edições diferentes, realizadas pela pesquisadora, de uma entrevista concedida pela presidenta Dilma Rousseff sobre as mudanças no Código Florestal brasileiro. Com as edições – feitas propositalmente pela pesquisadora –, os discursos foram alterados, o que gerou margem para discutir o processo de concessão de emissoras de TV no Brasil, e os bastidores da mídia.

Isso trouxe à tona uma preocupação comum das docentes sobre as formações que participam que trazem obrigatoriedade de uso da mídia na escola sem discutir questões como essa.

No primeiro ano que teve isso, ele explicou como trabalhar com os jornais, os cadernos, as manchetes... Aí eu lembro que fiz na minha sala, uma pastinha, eu recortei... Aí eu cheguei lá e ele falou: “Não é pra recortar, é para usar a página inteira, trabalhar em grupo, colocar a criança pra falar o que achou daquilo”. Aí no segundo ano ele veio de novo, pra falar a mesma coisa. Aí eu comecei o trabalho. Na escola a gente recebia 11 exemplares por dia, mas na hora que eu ia procurar não tinha um. Eu comecei a me estressar, a me estressar.... (Prof.^a J)

Outra experiência frustrante de uso de jornal da escola é partilhada com por uma das docentes:

O jornal logo quando começou ninguém na escola queria trabalhar, aí a orientadora chegou a mim: “Você está no quinto ano, é legal”. Ela me apresentou uma proposta e eu gostei. Tinha lá uma matéria sobre as sacolinhas plásticas, que iam ser abolidas. Achei bacana, legal mesmo. Fiz um trabalho bacana, as crianças se interessaram, pediam até para ler o jornal, fizemos um debate bacana, tinha criança que concordava, criança que não. Fiz bonitinho, registrei, tirei foto... Na hora de ir para tal reunião para troca de experiência, a orientadora falou: “Não tem ninguém

pra ficar na sua sala.” “Mas foi eu quem desenvolvi o trabalho, eu queria participar, ver como está nas outras escolas”. “Não vai dar pra você ir!”. Tá bom, fazer o quê? Não vai dar, não vai dar, vou continuar. Continuei, terminei, estava dando minha aula, inclusive, no dia que teve a reunião no Matarazzo, a orientadora me manda uma mensagem: “Preciso do seu projeto.” “Não vou entregar projeto meu pra ninguém não”, pensei. E continuei dando aula e a reunião acontecendo. Não contente, ela viu que eu não respondi, ela mandou o secretário da escola ir na minha sala, pedindo pra eu ligar pra orientadora. Eu falei assim: “Não vou entregar meu projeto pra ninguém, eu que desenvolvi, eu que tinha de estar lá.” Ela pegou outra professora, de outro período, para estar lá e apresentar meu projeto. (Prof.^a E)

Notamos que, ao compartilhar essas experiências, as professoras se identificaram revelando as mesmas *crenças e valores* e, embora estivessem em unidades escolares diferentes, alimentavam o mesmo *interesse*: conhecer e usar a mídia sem obrigatoriedade e imposição, mas mediante escolha docente. Estavam sedentas por este conhecimento e a narração das outras com experiências frustrantes serviu para mostrar que não estavam sós e que uma situação de *respeito* por cada história e vivência começava a ser estabelecida a partir de então. Esses aspectos são considerados indícios da *negociação* e da *colaboração*.

Durante esta atividade, ao anunciarmos o compromisso comercial e político da mídia, procuramos apresentar também seu viés pedagógico, que requer formação para construir habilidade técnica e, sobretudo, reflexiva (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). Como no primeiro encontro o foco das participantes foram as atividades envolvendo o computador, trouxemos para o debate o pensamento de Valente (1993). Sugerimos que fosse feita a leitura na íntegra do texto “Análise de diferentes tipos de softwares usados na Educação” para o próximo encontro.

Neste dia, foram muitas as perguntas que surgiram e muitas colocações sobre o papel e o funcionamento do sistema midiático. Neste ambiente propício para elencar dúvidas sobre o conteúdo a ser trabalhado no curso, propusemos a redação dos objetivos da proposta formativa de maneira colaborativa. Considerando o professor como protagonista ativo do processo de formação (NÓVOA, 1999), pedimos que todos pensassem e redigissem os objetivos para a apresentação no próximo encontro.

5.2.1.3 3º encontro – 16/04/2014

Iniciamos discutindo o texto de Valente (1993) proposto no último encontro. Com a leitura, as professoras conseguiram aproximar diversas de suas práticas e foram logo testemunhando:

Que nem ensinar matemática por meio do computador. Foi um desafio e tanto. Às vezes, eu me vejo nadando contra a maré. Tendo que fazer milagre com projetos e aplicativos que têm lá na escola. [...] Eu fiquei com vontade de pegar o livro do Valente, ler inteiro, com mais tempo. Eu gostei muito. Porque a maioria do que a gente vê de jogos é verdadeiro e falso, certo e errado. E eu peguei aluno fazendo isso que você falou: clica aqui não dá, clica aqui não dá, clica aqui deu.... Ah, é esertinho, vai tentando até acertar. (Prof.^a **E**)

No texto fala que o professor necessita ser formado para assumir o papel de facilitador. Também achei muito legal o professor deve ter muito claro como e quando usar o computador. Fiquei pensando: “Ai, meu Deus, será que vou ter que começar tudo de novo?”. Fiquei me questionando: “Puxa vida, se a gente não pensar bem, a gente não usa o computador da maneira que devia usar.” A gente tá usando de uma forma que não convém. (Prof.^a **D**)

Lembramos aqui do posicionamento de Contreras (2002) de que a reflexão é o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem ajudar a constituir a base de conhecimentos sobre o ensino. Evocamos também o pensamento de Tardif (2000) de que o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais. Neste caso específico, podemos problematizar a relação do docente com a tecnologia no contexto educacional. Quais seriam esses referenciais, essas experiências e esses atores sociais que estariam embasando ou legitimando as práticas nas escolas das professoras participantes da pesquisa? Certamente algo distante do que defende Jonassen (2000). Para o autor, o uso do computador e demais tecnologias deve ser feito para construir o conhecimento e não pra reproduzi-lo.

Dessa discussão inicial, que consideramos como *análise de problemas* a partir de uma reflexão crítica do docente sobre sua prática pedagógica, surgiu o consenso da necessidade de pensar sobre quando, como e por quê usar a mídia no ambiente escolar. E anunciei a existência de uma ferramenta da Web 2.0 que poderia ser útil para todos nós para compartilharmos arquivos e pensarmos em produções coletivas. Fomos todas para os computadores e juntas exploramos a ferramenta. Esse momento foi de muito significado para elas:

Você sabe que eu faço parte de um grupo e eu estava recebendo material por aí e não sabia. Aí na hora que você falou eu fui olhar e cliquei ali e vi. Nossa, que legal! Já tenho material ali. Tenho coisa ali. (Prof.^a **H**)

Ah, isso é aquele negócio que falam, que está na nuvem? Sem precisar de pendrive, sem precisar de cópia nem nada? (Prof.^a **L**)

Conforme íamos explicando cada uma das funcionalidades da ferramenta, elas se surpreendiam e levantavam questionamentos sobre o nível de confiabilidade na internet até

chegarmos às informações sobre o Marco Civil da Internet²⁵. Durante a atividade, relatamos a experiência com o Grupo de Pesquisa “As tecnologias de informação e comunicação, práticas pedagógicas e a docência”, do qual fazemos parte, e o uso desta ferramenta.

Sabe o que eu estava pensando? Quando a gente vai fazer um trabalho fica aquele negócio de email, um manda, outro responde... A gente vai pro Face. E vai link, vai email, volta.... (Prof.^a **H**)

Legal deve ser fazer um texto coletivo, a gente vai falando, igual aqui, cada um vai colocando as suas ideias e a gente vai fazendo... Olha que legal, fica coletivo, de autoria nossa. (Prof.^a **D**)

As participantes inseriram os objetivos da proposta formativa em um documento criado no Google Drive. Não se tratava apenas de uma atividade para checar a habilidade das participantes nesta ferramenta, mas trazer para a prática a recomendação de Brna (1998) de “aprender a colaborar” em detrimento do “colaborar para aprender”. Quando terminaram, cada uma em um computador fez a leitura e fomos editando o documento de forma coletiva, até os objetivos da formação ficarem com a seguinte redação:

OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre a utilização de mídia na escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as ferramentas disponíveis e adequá-las às práticas pedagógicas;
- Refletir sobre a prática pedagógica com o uso das tecnologias;
- Desenvolver o olhar crítico perante as mídias;
- Discutir como, quando e por que usar a mídia no contexto escolar;
- Utilizar a tecnologia para aprimorar o ensino e a aprendizagem de alunos e professores;
- Investigar como as ferramentas midiáticas podem contribuir para tornar o ensino e a aprendizagem mais atraente.

Consideramos esta *tarefa* colaborativa em sua plenitude, pois, além da *tolerância* no ouvir ideias diferenciadas, o *respeito* entre os pares que vivem realidades e percepções de mundo diferentes, a *confiança* em ideias coletivas em prol de todos, as professoras assumiram *compromisso* com o grupo de estabelecer esses objetivos comuns, alcançando assim a *corresponsabilidade* de pensar em uma proposta para o coletivo e não que, simplesmente, atendesse a interesses particulares.

O cenário era positivo, animador, cheio de sonhos. Como exatamente acontece em nossas salas de aula, quando nossos alunos se interessam por projetos apresentados – seja

²⁵ O Marco Civil da Internet corresponde à Lei 12.965/14, que regulamenta o uso da internet no Brasil. Após mais de dois anos de discussões, a Lei foi sancionada em abril de 2014, durante a realização da proposta formativa, e estabelece direitos e deveres para internautas e empresas.

pelo professor ou por algum outro colega – e se envolvem na discussão coletiva para que tudo dê certo. Muitas ideias surgiram e foram colocadas no grupo para o uso da ferramenta do Google Drive, como por exemplo, a ficha de acompanhamento de alunos. Neste contexto, é possível inferir a presença da *reflexão crítica* com ideias para *implementar mudanças* no contexto escolar.

Daí que emergiu, mediante nossas problematizações, a necessidade de refletir novamente sobre alguns conceitos fundamentais envolvendo o uso da mídia na escola. Como, quando e por quê usar as ferramentas midiáticas nos processos de ensino e aprendizagem, foi nossa mediação neste momento, enchendo de interrogações os docentes presentes. O grupo entendeu que muitos termos e conceitos ainda estavam obscuros e então sugeri que pudéssemos pesquisar e debater com todos no próximo encontro. Delas, surgiu a *tomada de decisão* coletiva de eleger e dividir os seguintes temas, que de antemão eu havia anotado como sendo citado naquele encontro: mídia, meio de comunicação, tecnologia, ferramenta, comunicação de massa e veículo de comunicação. Criamos ali mesmo um documento com esses títulos da pesquisa e pedimos para que todas, após realizarem o estudo, entrassem no arquivo e preenchessem para que pudéssemos lê-lo no próximo encontro. Nosso desejo era apresentar uma ferramenta de trabalho que possibilitasse a prática da colaboração e da edição. Neste processo percebemos que o *tempo* de realização da tarefa foi fruto de *negociação* e não de uma decisão autoritária, visto que as participantes estavam *interessadas* nos tópicos mencionados. Também o *espaço* para o início da discussão – documento do Google Drive – foi tido pelo grupo como legítimo e apropriado, sendo que vislumbraram algo em que todos poderiam colaborar.

Tentamos neste momento passar para a discussão sobre a linguagem do telejornal, uma proposta da pesquisadora, visando aprofundar esse tipo de discurso, dando sequência ao encontro anterior, mas não foi possível, pois estavam muito eufóricas com a nova ferramenta. Aqui tornou-se muito claro que não havia espaço, dentro do grupo, para decisões verticais do mediador. Ou seja, o meu olhar sobre a preparação do encontro foi imediatamente revisto, esclarecendo as verdadeiras atribuições de um mediador no processo colaborativo (IBIAPINA, 2008). Portanto, o texto de Zanchetta Júnior (2004) foi entregue às presentes para que efetuassem a leitura e trouxessem para a discussão no próximo encontro.

Ao final, sugerimos que cada uma fizesse um caderno personalizado com fotos, nomes das participantes, a partir de uma folha com todos os dados sobre o curso. Cada uma iria fazer sua própria capa. A Prof.^a **D** pergunta sobre significado das cores, e comentamos a

partir de Farina, Perez e Bastos (2006) os principais. Elas ficaram muito atentas até o final, passando mais de meia hora do encerramento do nosso encontro sem que percebêssemos.

Isso se estendeu para o grupo do Facebook na madrugada daquela noite. A Prof.^a **J** publicou no grupo fechado a sua alegria em ter aprendido algo novo: “Amei este dia. Aprender uma ferramenta nova na web foi fantástico.” E seu comentário teve ressonância na fala da Prof.^a **H**: “Verdade. Tantas descobertas!! Nem vi a hora passar....”

5.2.1.4 4º encontro – 30/04/2014

As participantes chegam ao encontro animadas e vão logo mostrando os cadernos personalizados que fizeram para as anotações durante a formação.

A Prof.^a **D** anuncia sua dificuldade em usar o Gmail e acessar ao documento que compartilhamos com os temas a serem pesquisados, bem como o nome de cada uma que realizaria a pesquisa conforme definição do último encontro. Sua fala revela *confiança mútua* com o grupo:

Gente eu vou contar uma coisa pra vocês que vão rir de mim. Eu pesquisei tudo sobre a comunicação, veículo de comunicação, tarefa que foi dada a semana passada e eu queria digitar isso no meu Gmail! Eu entrei até posteí uma foto minha lá... Mas eu não entendi como eu faço pra digitar lá. (Prof.^a **D**)

Fomos então todas para o computador e orientamos a Prof.^a **D** a abrir o arquivo compartilhado e digitar sua pesquisa. E ela se surpreendeu novamente com a ferramenta:

Ai que legal e aí eu posso digitar aqui então? Nossa, quanta coisa tenho aqui que legal! (Prof.^a **D**)

Com o documento aberto, fomos lendo todo o resultado da pesquisa que as participantes haviam inserido no mesmo documento sobre os conceitos de mídia, meio de comunicação, tecnologia, ferramenta, comunicação de massa e veículo de comunicação. O processo foi muito rico, pois vários questionamentos conceituais foram colocados e debatidos. Houve muita *tolerância* do grupo ao ouvir histórias particulares relacionadas a esses temas, que pouco acrescentava nas discussões.

Neste momento, foi possível relacionar o conteúdo da linguagem verbal e não-verbal do telejornal, apresentado por Zancheta Júnior (2004) no texto indicado no último encontro, e

também falar das principais teorias da comunicação que estudam a recepção²⁶ para mostrar a consolidação e força da teoria do campo comunicacional. Percebemos que tudo era novidade e gerava bastante *interesse*, pois testemunharam a necessidade de mudança em sala de aula, visto que os alunos estão muito diferentes na atualidade.

Quem tem os alunos no Facebook sabe disso. Você coloca uma coisa na lousa e eles dizem: “Tudo isso prô?”. Sabe o que eu acho? Que se mudar a ferramenta de caderno para notebook eles iam adorar. (Prof.^a **L**)

E conforme íamos conversando sobre os conceitos apresentados no documento colaborativo, também discutíamos a realidade escolar de cada uma das participantes e os meios disponíveis para o uso, lembrando-se das cinco orientações de Imbernón (2010) sobre trabalhar com o professor e não sobre ele: refletir sobre a prática, compartilhar experiência com os pares, unir a formação a um projeto de trabalho, lutar contra práticas laborais e preconceituosas e desenvolver o trabalho colaborativo.

Nesses relatos, encontramos realidades diferentes sobre a sala de vídeo e a televisão. A Prof.^a **D** relatou que a TV fica na brinquedoteca e que o uso precisa ser por agendamento com uma semana de antecedência. E daí surge um diálogo bem interessante.

Que nem eu, tava quase que com umas 300 páginas pra corrigir na semana passada. Coloquei lá as crianças pra assistir e fiquei corrigindo.... Foi menos de uma hora. Foi mais pra diversão mesmo. Aí o diretor ficou bravo. Ele sabe que eu assisti pra diversão, alguém deve ter contado pra ele. Vai ver que foi a moça que levou a TV na minha sala. Mas ele não quer. Ele quer que a gente só assista com fins educacionais, ou seja, tudo o que eu passar não pode ser passado só por diversão. (Prof.^a **D**)

Mas ele não está errado. (Prof.^a **L**)

Não mesmo. Mas acho assim que isso não é toda semana... No fim do semestre, é preciso um refrigere pras crianças. (Prof.^a **H**)

Mas ele não quer. (Prof.^a **D**)

Eu tenho esse pensamento. Fica o bimestre inteiro, chega a semana de prova, o ano inteiro com conteúdo, você massacra as crianças e aí chega ao final... (Prof.^a **H**)

Eu passo em ciência e matemática, um filme daquele assunto. (Prof.^a **D**)

O ano passado eu tava dando aula pro quarto ano e passei aquele conteúdo que o Drauzio Varella passou no Fantástico sobre doenças, tinha vários, doenças sexualmente transmissíveis. Passei tudinho pras crianças, porque não adianta, não é uma coisa que eu domino. Passei lá e fui tirando só as dúvidas... (Prof.^a **L**)

²⁶ Fizemos uma recuperação histórica da teoria hipodérmica, defensora da ideia de que a mídia injeta conhecimento no receptor, que não tem força de resistência contra aquilo que está sendo divulgado, até às teorias atuais, que refutam esse pensamento, na crença de que o receptor não é passivo e diversas outras mediações devem ser consideradas na formação do seu pensamento.

Ah, e passando o vídeo. Nossa! Igual reprodução humana passar toda a concepção. (Prof.^a **H**)

Pois é, precisava achar um vídeo bem bonitinho de bebezinho assim. (Prof.^a **D**)

Desta conversa, é possível verificar, pela primeira vez, uma preocupação do grupo sobre o uso responsável dos meios, em comunhão com a redefinição do conceito de mídia-educação (FANTIN, 2014). Admitimos um *conflito* quanto à *crença* do professor sobre essa prática. Até então, todas defendiam as novas tecnologias, mas sem qualquer fala anterior sobre o quando, o como e o por quê usar a mídia no ambiente escolar. Pontuamos aqui um momento de *reflexão crítica* em que a história de uma participante se configura numa *análise de um problema*, que é o uso em si dos meios.

Falamos ainda sobre a sala de informática, a presença de revistas e jornais. A Prof.^a **H** contou que utiliza jornal na escola porque faz parte do conteúdo do 5º ano e que gostaria de fazer o jornal na escola, pois um dos alunos já havia sugerido. Assim, apresentei a proposta de uso e produção de mídia no ambiente escolar, de acordo com a realidade de cada participante, seu desejo e vinculado a qualquer conteúdo de sua escolha. E elas começaram a relatar pequenas experiências de trabalho com fotografias, internet, músicas e ficaram entusiasmadas com tantas ideias.

Eu estava aqui pensando... Imagina se a gente fizesse um vídeo e colocasse aí no YouTube. Essa molecada toda assistindo. Eu sou caipira e eu me vi no YouTube, eu fiquei encantada! (Prof.^a **D**)

Lembramos que todas as possibilidades devem ser analisadas pelo professor, capaz de decidir sobre qual ferramenta utilizar visando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e não simplesmente para “ser diferente”. E apresento o livro “Manual das Ferramentas da Web 2.0”, compartilhado com todas usando o Google Drive e disponível para download. A Prof.^a **L** fica surpresa com o conteúdo e se manifesta:

Nossa tem cada termo aí que eu nunca ouvi falar! Vixi, a gente precisa de aula de inglês agora. (Prof.^a **L**)

Eu vou ler inteiro, quero ler inteiro. (Prof.^a **D**)

E, após sistematizarmos os conceitos elaborados pelo grupo, sugeri que elas compartilhassem o arquivo que editamos com as colegas que não estavam presentes. Novas descobertas e motivações. Elas foram mexendo, tirando dúvidas e trocando ideias. A Prof.^a **H** falou que encontrou em seu Drive um projeto sobre a Copa do Mundo e a Prof.^a **D** pediu para

que compartilhasse, mas não nesse novo email, que estava com dificuldades de mexer, no outro antigo que já estava acostumada. Este episódio trouxe-nos claramente a ideia de que não basta a motivação e o interesse, nem a novidade, tampouco informação. Pra mudar, é preciso muito mais que vontade.

5.2.1.5 5º encontro – 14/05/2014

Visto que é necessário mais do que empenho e vontade das docentes para novas práticas em sala de aula, iniciamos nosso encontro apresentando e explicando sobre toda a documentação necessária envolvendo as exigências éticas para realização da pesquisa e desenvolvimento de projeto sobre o uso da mídia na escola. Fizemos a leitura e discussão das duas versões produzidas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: o TCLE elaborado para consentimento da pesquisa pela participante e o TCLE solicitando autorização e concordância da unidade escolar para o desenvolvimento da investigação (rever APÊNDICE C), que foi encaminhado para os gestores. Além disso, fizemos a leitura do Termo de autorização para uso de imagens de sons das participantes (rever APÊNDICE D) visando à documentação das atividades realizadas em áudio e vídeo. Os documentos foram todos entregues em duas cópias a cada uma delas, com assinatura da pesquisadora e orientadora, para que pudessem ter em mãos uma cópia e, caso concordassem com o teor escrito, devolveriam assinado.

Consideramos esse momento muito importante para o desenvolvimento da proposta formativa, pois verificamos a quantidade de dúvidas das docentes quanto às práticas de pesquisa da universidade e a chance das mesmas de se manifestarem a favor ou contra qualquer argumento que ali havia sido colocado. Esclarecemos nosso entendimento nesta pesquisa do professor como investigador, alguém que leciona sem ser por força do hábito (STENHOUSE, 1993). Apresentamos a sugestão de Elliott (1998) de superar a lacuna existente entre a pesquisa educativa e a prática docente, favorecendo a mudança.

Deste modo, percebemos que o entendimento do seu verdadeiro papel nesta pesquisa (não com sujeito observado, mas sujeito participante) foi motivador ao oficializarmos, mediante toda documentação em trânsito na Universidade, o professor como protagonista e colaborador direto na produção do conhecimento sobre o uso da mídia na escola. Vimos e ouvimos sentimentos de desejo do papel do professor como sujeito pensante de sua própria prática. Utilizamos o tempo da introdução do encontro para uma discussão sobre questões éticas e políticas, esclarecendo a natureza, abordagem da pesquisa proposta, que contava,

efetivamente, com a colaboração de todos. Mas essa proposta de dar voz ao docente se ampliou para um desabafo coletivo:

Ninguém escuta o professor. Está faltando professor e não há mobilização de professor para melhorar condições de trabalho. (Prof.^a **E**)

A sensação neste momento era de instauração de um coletivo com as mesmas *crenças e valores*. Um momento de *negociação* importante que marca a proposta formativa. As vozes individuais ganharam coro no sentido de participar de uma experiência seguindo *interesses* do grupo e não de forças externas. Neste cenário, surgiram muitos relatos e *análise de problemas* sobre a participação em formações anteriores em que a sensação foi de perda de tempo, pois o que ouviam de profissionais de outras áreas do conhecimento eram propostas que não se alinhavam às correntes pedagógicas aderidas.

Cheguei uma vez a ouvir que contar as letras de uma palavra presente num jornal era ensinar matemática. Pára com isso! Eu tive que me levantar e ir embora. (Prof.^a **E**)

Eu acho que esse projeto de jornal da escola da rede tem outra intenção. As crianças usam na escola e levam pra casa e o intuito é torná-los futuros anunciantes. Eu acho que é isso, é comercial. (Prof.^a **D**)

Eu acho que a gente tem que aproveitar as oportunidades. Não é todo mundo que vem, que a gente fala “amém”. Eu acho que a gente tem que falar “chega!” (Prof.^a **E**)

A gente sempre está disposta a participar. Mas a gente quer aprender. (Prof.^a **K**)

Mais parecia uma assembleia para constituição de ideias comuns porque, conforme se posicionavam, o grupo concordava e dava sequencia à formação de argumentos, vivendo prática de *respeito mútuo, tolerância e confiança mútua*. Analisamos que este *espaço e tempo* para posicionar a filosofia de pensamento coletivo marca a primeira etapa da formação. Para mediar este processo, buscamos organizar as falas, questionar concordância e discordância sobre o que estava sendo falado e, especialmente, solicitar esclarecimentos sobre as falas, buscando dar mais consistência aos discursos e posicionamentos. A unificação deste pensamento – que inserimos na fase de *negociação* – fortaleceu o grupo para dar condições de pensar de forma mais efetiva a *colaboração* entre os sujeitos durante a proposta formativa.

Neste encontro, levamos três câmeras fotográficas digitais e apresentamos a proposta às docentes de também serem autoras dos registros das atividades e que a partir da produção dessas imagens iríamos discutir a Linguagem Fotográfica. Colocamos como proposta que cada uma tomasse cinco fotos e que isso estava condicionado à questão inicial sobre

produção de imagens pela mídia: a intencionalidade. Como nada é por acaso no processo de produção midiática, comentamos que, a cada clique, as “fotógrafas” deveriam pensar sobre ele e que isso também fosse levado aos alunos. A reflexão sobre esta produção pode tanto gerar uma intencionalidade negativa, de alteração da realidade, como positiva, ou seja, registrar momentos com finalidade previamente pensada, evitando assim desrespeito à imagem das pessoas, algo tão visível hoje nas principais redes sociais. Uma vez dominando essa linguagem e a técnica do equipamento fotográfico, muitas experiências pedagógicas podem ser vivenciadas por meio da fotografia. Transitar pela mídia e ressignificar seus meios de produção subjetivos é a proposta de Guattari (1992). Elas aderiram à ideia e logo de início percebemos dificuldades em uma das participantes.

Como eu faço pra caber todo mundo aqui? (Prof.^a *D*)

Você quer ampliar o enquadramento? (Pesquisadora)

Quero mostrar todo mundo. Vocês quatro. (Prof.^a *D*)

Dá um zoom out. Vem cá que eu vou te mostrar? (Pesquisadora)

Nossa e aqui o que aconteceu? Ficou muito branco! (Prof.^a *D*)

Estouro da luz, uso desnecessário do flash. Você pode optar em usar o flash ou não ou deixar também no automático. (Pesquisadora)

Após essas experiências, nos comprometemos a descarregar os arquivos e trazer no próximo encontro para vermos as imagens e comentarmos.

Na sequência, apresentamos às docentes o texto “Mídia, escola e leitura crítica do mundo”, de Graça Caldas (2006), com a proposta de fazermos a leitura em voz alta no coletivo, debatendo os principais pontos. O texto discute o uso da imprensa na sala de aula e sua relação com o processo de aprendizagem e veio ao encontro de tudo o que havia sido refletido no início da noite. Com essa leitura, conseguimos introduzir o conceito de leitura crítica da mídia, proposta no sentido de preparar os sujeitos para uma apropriação crítica e criativa da mídia (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012)

5.2.1.6 6º encontro – 04/06/2014

Traçamos como objetivos específicos deste encontro apresentar e refletir sobre os elementos da Linguagem Fotográfica e fazer exercício de leituras de imagens fotográficas, a partir das imagens produzidas no último encontro. Como material de referência, utilizamos o

caderno temático produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná especialmente para professores. (PARANÁ, 2010)

Ao longo do dia, fomos projetando imagens no telão e conceituando os elementos que compõem uma fotografia, destacando os planos e enquadramentos e suas possibilidades narrativas. Durante a explanação, houve pouca participação das docentes, apenas com algumas intervenções relatando experiências com fotografias em uso pessoal e registro de atividades em sala de aula. Todas as dicas expositivas eram atentamente anotadas. A participação do grupo ocorreu no momento em que projetamos no telão as imagens produzidas por elas no encontro anterior. Já na primeira fotografia, a Prof.^a **J** se manifestou:

Aí que está o nosso grande problema, pois a gente não tem esse olhar.

A cada imagem, solicitávamos que tentassem fazer a leitura oral buscando aproximações ou distanciamentos das questões teóricas anteriormente apresentadas. Mesmo ao projetar imagens mal enquadradas e sem foco, não houve qualquer brincadeira com o exposto, com *respeito mútuo* ao material apresentado. Percebemos que as próprias autoras das imagens quem manifestavam inicialmente a leitura.

Não tinha reparado na sombra. Meu olhar ainda não está bom. Foi aquilo que você falou: quando eu tirava foto eu não tinha esse objetivo. Aí depois que eu descarregava eu via no computador e tentava recortar, arrumar, porque eu não pensava antes. Hoje eu teria aberto mais, enquadrado melhor e me preocupado com o fundo da imagem. (Prof.^a **H**)

Daqui emerge um longo diálogo sobre fotografias “clássicas”, muitas presentes em livros didáticos ou compartilhadas em redes sociais, e a construção de seus elementos narrativos. As participantes foram citando as imagens e tentando aproximá-las de uma leitura técnica e significativa do seu contexto. Também surgiram ideias sobre o uso da fotografia para registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também como recurso pedagógico. O aspecto ético envolvendo autorização para uso de imagem foi outra preocupação anunciada pelas professoras. Levantamos a bandeira de que essa autorização fosse sempre prevista e comunicada, porque qualquer atividade desenvolvida envolvendo o uso de mídia merecia ser compartilhada e comunicada aos pares.

Mas se a gente comunica parece que a gente está inventando moda. (Prof.^a **J**)

Esta fala consideramos como um *conflito* de ideias no coletivo, que fez com que todas parassem para pensar sobre essa prática, negociando esta *crença*, conforme o *interesse* do grupo foi surgindo sobre o universo da fotografia e suas possibilidades didáticas.

Me disseram na escola uma vez assim: “você fica inventando moda, depois sobra pra gente” (Prof.^a *H*)

Foi durante a leitura e análise crítica das fotografias produzidas pela turma, a partir do registro do último encontro, que conseguimos evidenciar o verdadeiro papel da tecnologia e das mídias no contexto escolar: sempre um meio que pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem, nunca um fim. A constatação foi verbalizada, e considerada *análise de problema*, por uma das participantes, em concordância com as demais, quase ao fim do encontro.

Estamos vendo que a tecnologia por si só não garante nada. Pode ter a máquina que for, se não tiver esse olhar e o conhecimento desta linguagem, pouco se pode fazer. (Prof.^a *J*)

Toda aquela preocupação com a tecnologia como o centro dos problemas para o uso da mídia na escola passa a ganhar uma nova dimensão na proposta formativa. Mais do que infraestrutura e equipamentos, o momento agora era se preocupar em conhecer o processo de produção do uso de novas ferramentas para que o professor fizesse escolhas e tomasse decisões considerando a sua realidade delineada em seus objetivos de trabalho.

5.2.1.7 7º encontro – 11/06/2014

Neste encontro, objetivamos apresentar e refletir sobre os elementos e processo de produção da linguagem audiovisual. Para introduzir o tema, foram exibidos três vídeos sobre o assunto. Apesar de tratarem do mesmo tema, os vídeos tinham formatos diferentes e isso foi problematizado com as participantes, que perceberam para qual público estava direcionado cada um dos vídeos.

Depois foi questionado às docentes sobre experiências com o uso do vídeo em sala de aula. Todas relataram que já utilizaram o filme como recurso lúdico ou como exposição de conteúdos escolares pelo audiovisual. Não houve relatos de inclusão do vídeo como ferramenta pedagógica.

A gente precisa fazer isso: passar vídeo de acordo com a matéria, como fotossíntese, corpo humano... Material a gente encontra, mas muitas vezes a gente se vê sem tempo pra preparar. (Prof.^a **D**)

Apenas a Prof.^a **J** relatou ter produzido vídeos junto com seus alunos em um projeto desenvolvido para um concurso:

Um projeto que a gente ganhou um concurso, entrevistamos uma professora em outro país por Skype. Nós fizemos um vídeo mostrando nossa escola para mandar para uns alunos em Portugal. Eu que fui gravando e falando, e as crianças acompanhando. Legal que no vídeo fomos percebendo o linguajar deles, o vocabulário. Mandei pelo YouTube pra eles lá e eles mandaram o deles aqui. A gente deveria conhecer esse conteúdo que você passou antes. Porque um dos projetos que participei, que os alunos filmaram, ficou muito ruim. (Prof.^a **J**)

Apresentamos, então, os diferentes gêneros e formatos de vídeo e explicamos sobre as três fases de execução de um filme: pré-produção, produção e pós-produção. E daí surge o interesse das participantes em saber como fazer um roteiro. Falamos do planejamento e da intencionalidade das produções, o que favorece tanto a produção quanto à leitura dos audiovisuais. A Prof.^a **J**, que havia relatado anteriormente, o insucesso do filme que produziu com os alunos, *analisou o problema* enfrentado:

Eu acho que deveria ter feito um passo a passo mesmo. Planejado com eles. Foi feito tudo no improviso. (Prof.^a **J**)

Já a Prof.^a **K** aproximou a nossa explanação dos vídeos que assiste no YouTube.

Eu assisto muito tutorial de maquiagem. É isso mesmo, tem que detalhar tudo, luz, passo a passo de tudo. (Prof.^a **K**)

Nesta explicação sobre o planejamento para a produção de vídeo e o desenvolvimento de suas etapas, surgem muitos comentários referentes a erros de telejornais, especialmente os de abrangência local, e de filmes. Notamos alguns momentos até de disputa no *tempo* da fala, quando alguma história se particularizava outro sujeito falava por cima, buscando retomar o tópico a ser esclarecido. Verificamos que esse *conflito* ocorreu porque a conversa acadêmica ganhou *status* de fofoca quando perceberam a dimensão humana da produção audiovisual que, por melhor que seja a tecnologia, depende de um profissional para planejar, executar e viabilizar a ideia.

Entre os gêneros que citamos, houve muito *interesse* da turma, em particular da Prof.^a **D**, sobre o *stop motion*, um filme de animação desenvolvido quadro a quadro que pode ser produzido com alunos do Fundamental I. Foi a partir desta data que notamos o *compromisso*

coletivo das participantes com a produção de mídia no ambiente escolar, pois foram surgindo muitos questionamentos sobre o que poderia ser desenvolvido a partir do vídeo e, principalmente, o anseio de *implementar mudanças* em determinadas práticas. Podemos afirmar que houve *respeito, confiança e tolerância* entre os pares nas particularidades relatadas durante o encontro.

Diante do desejo manifestado das participantes sobre prática na edição de vídeo, combinamos que no próximo encontro iríamos fazer uma atividade utilizando um software de edição de imagens.

5.2.1.8 8º encontro – 18/06/2014

A proposta apresentada neste encontro foi produzir um vídeo utilizando o software de edição Movie Maker, a partir do material documental do curso, que foi compartilhado entre todas. Buscamos, neste dia, vivenciar a ideia de cultura colaborativa relatada por Imberñón (2010), mais humanista e menos conteudista. A proposta do autor é romper com o individualismo, colaborar com participação, implicação, apropriação e pertencimento, respeito e reconhecimento do poder e da capacidade de todos docentes.

Antes mesmo de iniciar as atividades, foi muito interessante observar entre as presentes a *negociação* do cronograma de encontros até o final do ano, em virtude das férias escolares e viagens de algumas participantes no mês de julho. Aqui, ficou evidente o *interesse, compromisso, corresponsabilidade* do grupo que, no coletivo, definiu o calendário, buscando ajustar o *tempo/datas* de forma que todas estivessem presentes. Algo simples, que merece ser destacado, porque no início da proposta formativa chegamos ao acordo de que quarta-feira à noite era o único dia da semana que todas estavam disponíveis e que ajustariamos os encontros considerando isso. Assim que colocamos que seria necessário definirmos o calendário de encontros para o segundo semestre, as participantes já iniciaram essa *negociação*, tendo todas voz e vez para opinarem, até chegarmos às datas finais. Nossa experiência com docência revela que este envolvimento total do grupo para atividades coletivas nem sempre é uníssono e participativo. Mas neste grupo, com poucos integrantes, de fato, a *tomada de decisão* foi coletiva.

Uma vez definidas as datas, partimos para uma explanação geral sobre o funcionamento do Movie Maker²⁷. Explicamos todas as principais funções (inserção de vídeos e fotos, uso de trilhas musicais, videográficos, efeitos de vídeo e animações),

²⁷ O Movie Maker é um software que possibilita criar filmes e apresentações de slides para computador.

executando-as e tirando dúvidas das participantes sobre a utilização de cada uma delas. Durante este processo, algumas manifestações das docentes com ideias de utilização do software na escola (*implementação de mudanças*):

Eu tô pensando aqui que tem muita criança na minha sala que gosta muito de desenhar, e eu poderia fazer uma historinha assim, com uma música... (Prof.^a **D**)

Na minha escola a gente faz pastas com os registros das atividades para no final do ano entregar esse material. Agora estou vendo que dá pra fazer um vídeo por cada pasta, pois é mais interessante pra apresentar. (Prof.^a **H**)

Eu estava pensando com o retorno às aulas fazer um vídeo de Presidente Prudente, para o aniversário da cidade. Eu tenho várias fotos antigas, posso usar o hino da cidade? (Prof.^a **K**)

Notamos neste momento que o programa surpreendia a cada função, principalmente a Prof.^a **D**, que não tinha visto anteriormente nada parecido. As professoras **L**, **H**, **K** e **J** relataram que já tiveram contato com esse software, mas demonstraram-se interessadas e com questionamentos porque até então o conhecimento adquirido para operá-lo era limitado.

Após a exploração do software, sugerimos que as participantes se juntassem em duplas para edição de um curta documental utilizando fotos e vídeos dos encontros da proposta formativa. Enquanto realizavam a *tarefa*, estávamos disponíveis auxiliando e orientando, contudo, a *negociação* entre as duplas foi bem interessante, pois até então todas as atividades realizadas haviam envolvido todo o grupo. O envolvimento foi total, com *respeito e tolerância* entre opiniões diversas sobre a sequencia e estética do vídeo. Ao final, mais parecia que estávamos numa situação de ciência da própria alfabetização, tamanha era a empolgação de todas elas:

Olha que chique, que maravilha! Ficou 10! Vem gente, vem ver nosso filme! (Prof.^a **D**)

Gente, dez horas já. A gente nem vê a hora passar! Amei ainda mais isso aqui! (Prof.^a **L**)

Gente é muito bom isso aqui! (Prof.^a **H**)

A execução da atividade de forma livre e *autônoma* durou uma hora, quando os filmes foram exibidos pra toda a turma.

O clima foi tão contagiante com esta produção, que neste período também produzi um vídeo, utilizando as mesmas imagens e músicas disponibilizadas ao grupo. A partir de então, tornou-se evidente a relação horizontal construída e a importância deste percurso na formação da pesquisadora. Os esforços eram muitos para que a prática da proposta formativa

considerasse todo o discurso acadêmico defendido no escopo teórico, ou seja, pensar e construir conhecimento *com* o professor e não simplesmente elaborar um pensamento *sobre* ele e o seu agir. Desta natureza, se aproxima a formação em profundidade e singular, que marca a história do sujeito, como descreve Beillerot (2006), processo pelo qual todo o grupo, incluindo a mediadora, estava passando. Para o autor, a formação só vai gerar saber quando o sujeito realizar o que descreve, implementando este saber em situação prática, como foi constatado posteriormente também com outras produções de vídeo.

Ao final, o vídeo produzido em duplas foi compartilhado com todas por meio do grupo fechado do Facebook (ANEXO A). Anunciamos que todas as ideias fervilhadas na cabeça naquele dia iam de encontro à área de intersecção entre os campos da Educação e Comunicação e que um texto referencial poderia ajudar a todos a entender melhor as dimensões e histórico dessas reflexões por meio do texto “Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas” (BÉVORT; BELLONI, 2009) para leitura nas férias.

5.2.1.9 9º encontro – 16/07/2014

Após um mês de férias, as participantes voltaram às atividades animadas. O grupo chegou compartilhando as novidades pessoais até introduzirmos o tema mídia-educação.

A Prof.^a **D** relatou à turma que, pela primeira vez, fez um vídeo usando o Movie Maker nas férias com as fotos da turma que leciona de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outra experiência compartilhada foi da Prof.^a **E**, sobre o resultado do projeto envolvendo o uso de jornais na sala de aula no semestre anterior.

Decidi trabalhar com o jornal, e fizemos em sala de aula um projeto sobre a Copa do Mundo. Diante da quantidade de notícias sobre os assuntos no jornal, surgiram muitos questionamentos dos alunos. O nível de crítica desenvolvido nas crianças foi muito grande. Eles acompanharam notícias em jornais e na TV sobre a Copa. Aí, um aluno falou “Não adianta nada a gente ficar falando só aqui das coisas sobre a Copa, o prefeito tinha que saber!” Aí eu disse: “De que forma?” “No jornal”, ele respondeu. Produzimos então um texto de opinião, uma carta de opinião a ser enviada a jornais. (Prof.^a **E**)

A experiência foi divulgada no impresso diário local (ANEXO B), que fornece exemplares impressos por meio de um projeto de jornal na escola para as unidades escolares municipais. Perguntada sobre o valor dessa experiência inicial, a docente opinou:

Eu nunca fiz isso. É a primeira vez que estou fazendo. Está valendo a pena. Está despertando muito interesse, especialmente dos alunos mais novos. Quando a gente pensa que não vai chegar, o conteúdo não vai chegar, a gente se surpreende. Minha

aluna de terceiro ano quando leu o título da matéria sobre gastos da Copa, colocou a mão no rosto e deu uma opinião questionadora. Vejo que é possível sim trabalhar consciência crítica, expressão das crianças. É um trabalho que está me despertando muito interesse. (Prof.^a *E*)

Foi dessa experiência que surgiu o mote para discutirmos as diferenças de intencionalidades da escola e da mídia comercial em projetos de uso dos meios de comunicação no ambiente escolar. Após a reflexão (*análise do problema*), o próprio grupo entendeu que os objetivos educativos se distanciam dos comerciais. Enquanto a escola tem como prioridade os processos de ensino e aprendizagem e pode fazer uso do jornal como ferramenta neste processo, os impressos fornecem seus diários sob uma perspectiva de formação de futuros leitores, futuros assinantes do jornal.

Neste momento, apresentamos nossa proposta prática para o uso da mídia na escola, em que cada docente desenvolveria um projeto de intervenção escolhendo conteúdo e mídia a seu critério, como defende Nóvoa (1999): uma formação articulada com as escolas e seus projetos. Todo o desenvolvimento do projeto seria acompanhado pelo grupo e, ao final, faríamos uma exposição dos resultados na escola e para estudantes de Pedagogia. O *interesse* demonstrado nessa participação foi evidente. Sentimos que a nossa garantia de acompanhar todas as etapas, o *compromisso* do grupo em compartilhar as experiências e a *confiança mútua* já instaurada corroborou para que a ideia de intervenção fosse uma *tarefa* negociada e não imposta, no sentido de compreender a importância de vivenciar uma experiência envolvendo as questões que discutíamos na formação. De forma tranquila, e cada uma a seu modo, foram colocando ideias, ouvindo, dando sugestões e encaminhamentos.

Como tínhamos acabado de ouvir uma experiência sobre o uso do jornal, surgiu muito *interesse* do grupo em propostas que usassem este meio, visto que diários impressos são distribuídos gratuitamente para escolas da rede. As professoras *H* e *E* expuseram a decisão de trabalhar com a produção dessa mídia, pediram referências e falaram da angústia do processo de diagramação, com medo de “não darem conta”.

Mais um momento para trazer novamente as questões teóricas à tona, em que o foco de qualquer projeto desta natureza não pode ser o fim, a tecnologia em si, mas o meio. E assim mostrei e expliquei para o grupo o software Microsoft Publisher, do pacote Office. Não tinha a menor noção do alvoroço que ficou a sala ao conhecer aquele programa, que faz diagramação eletrônica, com layouts prontos de diferentes tipos de textos, possibilitando a inserção de elementos gráficos, imagens, ilustrações de uma forma simples. Chegou a me tocar bastante ver os olhos brilhantes das seis docentes, que falavam de ideias, possibilidades

de uso, desejo de conhecer sobre aquilo. É aquele momento em sala de aula que todo professor sonha: o desejo de aprender dos alunos e *tolerância* e *respeito* do grupo para um aprendizado coletivo. Não tinha como não ser diferente: fui explorando as ferramentas do software, fazendo demonstrações... Eram muitas perguntas e possibilidades de uso, uma euforia:

Gente que bacana! (Prof.^a **E**)

A gente fica se matando pra fazer livro de receita, olha só tem aí. Aquele ali vem com a foto e tudo mais. É só montar o texto e colocar aí. Amei isso! (Prof.^a **H**)

Ele tem seis modelos ou muito mais. (Prof.^a **J**)

Não tô acreditando nisso. Será que eu tenho esse software aí? (Prof.^a **E**)

Pode fazer um boletim e depois imprimir e distribuir na mostra pedagógica. (Prof.^a **J**)

Isso é muito legal, pois não precisa de um profissional para diagramar. (Prof.^a **E**)

Você pode levar o notebook pra dentro da sala e ir trabalhando em duplas. (Prof.^a **J**)

Vendo o software, a Prof.^a **J** recordou uma experiência com um aluno do quinto ano que ajudou a turma a criar um blog para uma atividade acadêmica. E sugeriu se não poderíamos falar sobre a produção de blog no próximo encontro (*negociação de tempo* para discutir o tema, dando *valor* a ele), o que podemos aferir que se aproxima da *corresponsabilidade* do grupo e *colaboração* na *tomada de decisão* sobre os passos a seguir. Todos concordaram.

Ainda para encerrar este encontro fizemos a leitura coletiva do texto “Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas”, de Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009). O artigo apresenta tendências atuais da mídia-educação no mundo, seus conceitos e ações. As autoras defendem que não poderia haver cidadania sem apropriação crítica e criativa das mídias, que devem estar integradas nos processos educacionais.

Durante a leitura, alguns comentários sobre o conceito foram sendo elaborados, entre eles, o da Prof.^a **D**, que nos surpreendeu: “Eu acho que o computador, a mídia em si, é um a estratégia, que você pode estar usando pra fazer o seu trabalho ficar rico”. A surpresa veio porque a entre todas as participantes, a docente é a que menos demonstrou destreza em lidar com o computador. Assim, era chegado o momento de conhecer melhor cada uma delas, traçar seu perfil pessoal e profissional, compreender suas concepções sobre educação,

docência, ensino, uso de tecnologias e a sua real intenção e opiniões sobre a proposta formativa.

5.2.1.10 10º encontro – 23/07/2014

O nosso encontro se inicia com a leitura de um texto opinativo da Folha de S. Paulo sobre a influência dos laços sociais e as relações com a internet (LORES, 2014). Daí emerge uma discussão sobre o uso das redes sociais e a veracidade das informações presentes no mundo virtual.

A gente fica naquele meio sem saber sobre a veracidade das informações da internet. O que é verdade? O que não é? A gente não sabe o que fazer. (Prof.^a J)

A fala ganhou o grupo que também revelou essa mesma insegurança (*crença/valores*). Percebemos como é importante o tempo e espaço para discutir sobre a cultura da mídia e, principalmente, os limites éticos sobre o uso das plataformas móveis e a reflexão dessas questões com os alunos.

Falamos também da preocupação do excesso de informação e a falsa sensação de liberdade no cenário online. Sobre as informações na rede citamos as plataformas do Google Acadêmico e Scielo, desconhecidas pelas docentes. Eram tantas informações e anseios, experiências vividas, que conversamos sobre o assunto durante uma hora.

Na sequência, a verdadeira essência do grupo colaborativo torna-se novamente evidente. As docentes trouxeram muitos questionamentos sobre o projeto de intervenção do uso da mídia na escola. As Prof.^{as} **H** e **E** já haviam explorado o software sugerido no último encontro (Microsoft Publisher) e trouxeram questões sobre diagramação e especialmente impressão. Interessante foi a atenção do grupo, entendida aqui como *corresponsabilidade*, ao ouvir e opinar sobre decisões a serem tomadas. Ou seja, todas assumindo um papel de orientação e discussão do que é melhor para o ensino e para a turma de alunos que vai se envolver com a atividade. Conhecedoras do funcionamento da escola pública e da forma de levantar recursos para projetos como esses, muitas ideias foram surgindo e sendo pensadas no coletivo.

Depois disso, conforme combinado no último encontro, conversamos sobre o uso das ferramentas da Web 2.0, destacando o blog na educação. A intenção era abrir as plataformas gratuitas (Blogger e WordPress), e explorarmos como fizemos nos últimos encontros e foi bem positivo, mas estávamos sem internet. Portanto, as dúvidas não estavam no campo da

concretude e decidimos explorar melhor em casa e voltar a falar sobre o assunto conforme as dúvidas anotadas. Mostrei a todos alguns materiais referencias sobre o uso o desenvolvimento de blogs nas unidades escolares, bem como relatos de experiências em diversas áreas. A Prof.^a **J** se interessou por este material e compartilhei com ela, que relatou interesse em trabalhar com esta ferramenta com seus alunos do quinto ano.

Da mesma forma, apresentei ao grupo um material referencial sobre o jornal na escola, que foi a outra ideia em exposição no grupo, manifestada como interesse pelas professoras **H** e **E**. Livros e artigos foram divididos entre as presentes, que ficaram animadas e mostraram-se interessadas na leitura.

Esses passos que eu preciso para seguir esses termos que você está nos explicando. Preciso aprender a como trabalhar com isso. O que a gente faz é trabalhar com notícia, muito superficial. Estava lendo sobre jornal na escola e fiquei pensando em sentar com os alunos e ver com eles o que poderia ter neste jornal: entrevistas, notícias, fotos.... (Prof.^a **H**)

Esta ideia da Prof.^a **H** foi bem recebida pelo grupo, isto é, a noção de participação dos alunos desde o preparo do projeto a ser desenvolvido. E a Prof.^a **E** falou de sua ideia de fazer uma votação na escola para a escolha do nome do jornal, envolvendo toda a comunidade escolar, sendo os alunos os organizadores deste processo. E anunciou a viabilidade financeira da ideia de fazer o material noticioso impresso.

Eu conversei na escola, com a coordenação do projeto Cidade Escola, para o cadastro da Oficina de Jornal no programa Mais Educação, dentro do eixo de tecnologia e mídia na escola, e nós ganhamos a verba de custeio que vai dar para a impressão do jornal. (Prof.^a **E**)

Importante relatar, nesta dinâmica e proposta de grupo colaborativo que, todas as ideias iniciais apresentadas eram melhor trabalhadas e *decisões tomadas* a partir da opinião de todos. *Interesse* e *compromisso* em discutir as diferentes mídias, *respeito*, *tolerância* e *confiança* já estavam estabelecidos. Neste dia, podemos falar que foi de mais descobertas que análise. As presentes estavam bem focadas no desenvolvimento do projeto para uso de mídia na escola. Solicitamos que trouxessem pra semana que vem o planejamento no papel da intervenção com um cronograma de atividades, prevendo a finalização do material para a mostra pedagógica da rede municipal de ensino em 14 de outubro.

5.2.1.11 11º encontro – 30/07/2014

Iniciamos este encontro mostrando exemplos de fanzines, como ideia de mídia alternativa, também a ser trabalhada em sala de aula. A Prof.^a **D** anuncia seu desejo de trabalhar com filme de animação e a técnica de *stop motion*²⁸, utilizando dobraduras. Daí falamos de forma detalhada como funciona a técnica e como deve ser o planejamento para o desenvolvimento desta atividade e todas as etapas para sua execução (dobradura, massinha, areia, por exemplo). As demais presentes ficaram motivadas também e até mencionaram o desejo de viver essa experiência, era contagiante ver os *valores* atribuídos ao filme tão similares. A Prof.^a **H** fez várias sugestões de temas, até entrando em *conflito* com as sugestões de tema que a Prof.^a **D** havia falado. Tanta novidade que gerou insegurança.

Será que eu vou dar conta de fazer isso? Seja o que Deus quiser. Mas se eu ficar pensando assim, nunca vou fazer. Eu tenho é que meter a cara. (Prof.^a **D**)

Foi o que falei pra Thaisa, na hora que eu fui trabalhar *lead* com eles, eu senti uma certa insegurança. É tudo muito novo, muito novo pra gente... É muita informação, muita coisa... Olha o quanto eu precisava saber mais sobre esse assunto e estamos recebendo essa informação só agora. (Prof.^a **H**)

Como no último encontro, houve muito *interesse* das presentes sobre a linguagem jornalística impressa e seu processo de produção, como mediadora, apresentei a proposta de discutirmos este assunto. *Respeitando* esse interesse, retomamos e aprofundamos as questões sobre o processo de produção de impressos, a partir do texto de Mônica Krausz (2002) sobre fazer revista em sala de aula. Falamos sobre os jargões jornalísticos, projetos editorial e gráfico, e as etapas de pauta, reportagem, fotografia, edição, diagramação e veiculação. Exploramos diferentes jornais físicos exemplificando os elementos que o compõem como chapéu, olho, linha fina, título, legenda e créditos.

Eu acho que era isso que deveríamos aprender naquele curso sobre o jornal. Essas noções que a gente deveria saber. Eu nunca tinha notado que o mais importante era na página ímpar. O básico a gente já sabe fazer. (Prof.^a **H**)

Isso de pegar um assunto de meio ambiente e trabalhar na disciplina de Ciências nós já sabemos. Interessante é entender seus elementos para saber trabalhar com eles. (Prof.^a **D**)

²⁸ O *stop motion* é uma técnica que utiliza de uma sequência de fotografias distintas de um mesmo objeto e/ou personagem para simular o seu movimento. Esta técnica, uma das vertentes da linguagem audiovisual, é derivada do cinema, por produzir vídeos com imagens em movimento, mesmo estas imagens estando, naturalmente, em constante inércia.

De fato, este foi um momento de deixar claro que todas estávamos ali para aprender, descobrir e repensar o fazer docente a partir da utilização de novas ferramentas na prática pedagógica. Momento em que a insegurança coletiva e ausência da certeza sobre o domínio do processo encadeou a fala sobre *compromisso* e *confiança*, já que estaríamos todos ali não simplesmente pela motivação, mas para colaborar para que o projeto delineado pela participante fosse executado da melhor forma possível. Damiani (2009) descreve o trabalho colaborativo entre docentes: identificar forças e fraquezas, dúvidas e necessidades, socializar conhecimentos, transformar práticas e formar identidade do grupo. E eram exatamente esses os nossos desejos nesta etapa.

Falar, ouvir e discutir sobre compromisso e confiança foi o próprio exercício de se comprometer e confiar na proposta colaborativa do grupo. *Tomar a decisão* de que iríamos fazer, mas, sobretudo, buscar a compreensão da experiência, contrário a tudo o que tínhamos vivenciado antes em termos formativos dentro do modelo da racionalidade técnica. Foi assumir conscientemente a *corresponsabilidade* sobre o processo, em *tolerância* com o tempo e realidade de cada sujeito participante, sem atropelamentos e direcionamentos autoritários sobre o que fazer, como fazer e o tempo de execução. Tomamos uma *decisão coletiva*: apresentar os resultados dessa experiência na mostra pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) em outubro e, portanto, deveríamos elaborar um cronograma para que isso fosse possível. Tínhamos 60 dias para as atividades e o principal *problema analisado* pelo grupo era estabelecer o conteúdo pedagógico a ser trabalhado até considerarmos que a interdisciplinaridade caracterizaria todos os projetos e, para isso, a decisão implicaria em implementar mudanças de práticas.

Depois de toda essa discussão sobre a proposta de atividade para o uso da mídia em sala de aula, fizemos uma atividade reflexiva (APÊNDICE G). O objetivo era problematizar a proposta elaborada pelas docentes e verificar se o discurso durante os encontros sobre o uso da mídia como meio para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem era realmente algo coletivo ou estava sendo direcionado por falas frequentes de algumas participantes. Questionamos sobre o motivo de usar a mídia eleita pela docente na escola, a justificativa, os conteúdos a serem trabalhados e os resultados esperados. Aproveitamos também o momento para ouvir cada uma delas sobre as expectativas da formação e as sugestões para os próximos encontros. Os resultados da atividade estão compilados no Quadro 5:

Quadro 5: Atividade reflexiva sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola

| | Por que usar mídia na escola? | Qual mídia escolhida? Por que essa mídia? | Como o seu contexto escolar pode facilitar ou não essa prática? | Conteúdo que pretende trabalhar | Resultados esperados | O que gostaria de conhecer sobre essa mídia escolhida? |
|-----------------------------|---|--|---|---|--|--|
| Prof. ^a D | Uso da mídia auxilia a professora no desenvolvimento dos conteúdos, de forma eficiente e prazerosa | Filme de animação – técnica Stop Motion | | Ciências (Ar) e outros conteúdos de Artes e Português | Trabalhar algo novo | Como dar suavidade aos movimentos |
| Prof. ^a L | Mídia é um recurso rico que pode ser usado para facilitar a prática do professor em sala de aula e fora dela; estimula o aluno a querer aprender mais sobre o conteúdo; deixar o ambiente de sala de aula mais prazeroso e agradável | Teatro filmado, com releitura de contos clássicos, como Cinderela, Bela Adormecida e Branca de Neve; atividade foi escolhida pelas crianças | A mídia já faz parte do contexto escolar | Contos clássicos | Espera-se que os alunos compreendam as etapas necessárias para se realizar um filme, tais como roteiro, figurino, preparação do ambiente e demais etapas | A editar um filme e transformá-los em formatos possíveis de serem exibidos em qualquer ambiente, a trabalhar com os melhores ângulos |
| Prof. ^a H | Ao longo dos anos ficou claro a necessidade de trabalhar mídias na escola, já que esses dispositivos estão tão presentes no dia-a-dia dos alunos. É importante também porque podemos utilizá-las para proporcionar aulas mais prazerosas, dinâmicas e atrativas | Jornal, por achar uma mídia interessante, rica em detalhes e para que os alunos tivessem mais contato, podendo explorá-lo de forma mais crítica. | Desenvolver leitura crítica de notícias, produções de diversos tipos de textos, além de ao trabalhar em grupo, tornarem-se mais observados, cooperativos e respeitosos com a opinião alheia | Leitura, interpretação e produção de texto, artes, tabelas, meio ambiente, alimentação (saúde), esporte, lazer e histórico a escola | Alunos atinjam os objetivos propostos, utilizando as mídias com mais sabedoria e sintam-se valorizados ao ver seu trabalho divulgado na comunidade | Conhecer todos os passos necessários para a edição do jornal |

| | Por que usar mídia na escola? | Qual mídia escolhida? Por que essa mídia? | Como o seu contexto escolar pode facilitar ou não essa prática? | Conteúdo que pretende trabalhar | Resultados esperados | O que gostaria de conhecer sobre essa mídia escolhida? |
|----------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Prof.^a E | As mídias e suas influências estão presentes diariamente na vida de todas as pessoas, incluindo os alunos, porém, essas influências podem ser tanto positivas quanto negativas. Se uma das funções sociais da escola é a formação de cidadãos conscientes, agentes transformadores da sociedade, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que favoreça a reflexão crítica é indispensável nessa formação e o uso das mídias ampliam essas possibilidades de aprendizagens. | Jornal, no intuito de desenvolver o debate e a reflexão crítica sobre temas/assuntos que permeiam a vida dos alunos, à realidade mais próxima e, também, possibilitando para uma visão mais global. | Essa é uma prática diferente, o estudo sobre o jornal com a produção pelos alunos ainda não foi realizada. Encontra dificuldades quanto ao suporte para o planejamento didático e recursos materiais | Estudo sistematizado sobre a língua escrita, suas convenções e funções sociais, a organização textual, o hábito de revisão escrita e o estímulo ao comportamento de leitor. | Ir além da produção de um jornal, é proporcionar e transformar a visão dos alunos no tocante à sociedade em que vivemos, de forma com que eles participem desse processo ativamente. | |
| Prof.^a J | A escola precisa estar sempre atualizada para melhor formar seus alunos. Portanto, se hoje temos vários recursos que a mídia nos oferece, então por que não usá-los? | Blog, porque já teve essa experiência e foi muito satisfatória. | Os alunos têm interesse muito grande por qualquer coisa que envolva tecnologia. Como trabalha com clientela que tem acesso facilitado à rede de internet, isso facilitará a manutenção do blog. E também os pais, que já acompanham o Facebook da escola, terão outra ferramenta para acompanhar os trabalhos realizados pelos seus filhos na escola. | Português (produção de texto, ortografia e gramática); Matemática (interpretação de dados, gráficos e tabelas); História (história da escola e etiquetas – regras de internet); Geografia (localização da escola e Google maps); Artes (uso da fotografia, ilustrações e estética do blog | Espera que os conteúdos trabalhados e o uso do blog favoreçam a aprendizagem aos alunos de forma lúdica e prazerosa, mas principalmente que aprendam a usar a internet de forma responsável | Conhecer todos os recursos que o blog oferece e sobre a etiqueta na internet |

| | Por que usar mídia na escola? | Qual mídia escolhida? Por que essa mídia? | Como o seu contexto escolar pode facilitar ou não essa prática? | Conteúdo que pretende trabalhar | Resultados esperados | O que gostaria de conhecer sobre essa mídia escolhida? |
|----------------------|---|---|--|---|---|---|
| Prof. ^a K | O uso de diferentes linguagens de mídia na escola pode ser um caminho para promover mudanças de atitudes e de metodologias de trabalho. Por isso, é importante que a capacitação dos educadores e gestores para o uso da mídia se dê em conjunto com a comunidade escolar | Videodocumentário, incentivar os alunos a participar das aulas compartilhando com eles vídeos que serão relevantes para o contexto escolar, para que eles possam produzir uma apresentação, com imagens, vídeos que ilustrem o tema abordado e passem o vídeo para toda unidade escolar | | O desperdício de alimentos e o lixo na escola | Além de sensibilizar e conscientizar, que os alunos com uma câmera fotográfica, um celular ou uma câmera de vídeo simples, eles possam capturar e salvar imagens sobre as discussões feitas em sala de aula. Com esses registros, tenham um material rico, que pode servir como base para uma análise crítica de seu trabalho. Que os registros ainda virem material de referência para toda a comunidade escolar | Quais as preocupações deve ter para publicar o vídeo nas redes sociais e no YouTube |

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

Com esses dados coletados, podemos inferir que o uso da mídia na escola é considerado importante em virtude do papel que a mídia ocupa no cenário atual e também como uma ferramenta atrativa para os alunos. As mídias escolhidas foram variadas: impressa (jornais), audiovisuais (documentário, filme de animação e teatro filmado) e online (blog). Sobre a facilidade ou empecilhos do contexto escolar para desenvolver a atividade, as participantes não souberam informar ou trataram de forma bastante breve, o que revela que este aspecto, até este momento ainda não havia sido pensado. Quanto ao conteúdo a ser trabalhado, ficou evidente a intenção de que seja interdisciplinar. Sobre os resultados esperados, houve menção ao conhecimento sobre a mídia em si, sobre o conteúdo programático escolhido e também para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Essas informações nos ajudaram a repensar em possíveis mediações para a proposta formativa.

5.2.1.12 12º encontro – 13/08/2014

O objetivo deste encontro foi vivenciar uma sessão reflexiva a partir de fotografias produzidas pela pesquisadora durante a observação realizada em sala de aula com prática de uso de mídia. As observações foram realizadas nos mesmos dias em que estivemos nas unidades escolares para realizar o primeiro momento dos diálogos face a face com as docentes. A ideia de realizar a pesquisa de campo era verificar se o discurso do papel estava próximo ou distante das falas. Inicialmente, fomos surpreendidas por alguns testemunhos sobre o início do projeto de uso de mídia na escola com *crenças e valores* comuns.

Dentro da escola, as atividades que já desenvolvi mostraram que o trabalho em equipe está muito difícil. Eu acho que essa proposta de uso de mídia na escola pode mudar isso. Eles respeitam os outros na hora de falar, se relacionam, se interessam pelo o que outro fala... Sinceramente, eu não achei que fosse assim, fiquei surpresa. (Prof.^a **L**)

O trabalho na escola já está trazendo mudanças. As crianças querem reclamar, questionar sobre a diferença da merenda dos alunos do Cidade Escola e das outras crianças. (Prof.^a **E**)

Engraçado né? A escola faz todo esse discurso pra preparar um aluno assim, mas não está preparada pra tê-lo. (Prof.^a **J**)

Sim, aí se irritam quando começam questionar. Até a gente é assim quando eles nos questionam. A gente tem que se segurar... Eu principalmente quando vejo que ele critica alguma coisa na minha postura ou em mim, aí eu tenho que respirar fundo e pensar, pra rever a minha postura, aí a gente conversa. Primeiro momento quando eu ouço é um impacto. (Prof.^a **H**)

Em relação às falas acima, verificamos que o objetivo da Prof.^a *E*, anotado em atividade anterior, de desenvolver cidadãos críticos já começava a dar sinais.

Conforme íamos mostrando as fotos, as docentes responsáveis iam narrando as atividades, os acertos e os erros, e todo o grupo fazia questionamentos, sugeria ajustes, repensava caminhos. Foi, até então, o momento mais oportuno para visualizar os indicadores da categoria colaboração, visto que o *interesse, compromisso, corresponsabilidade, respeito mútuo, tolerância e confiança mútua* foram necessários à vivência da sessão reflexiva. Desta conversa, emergiram muitas *decisões a serem tomadas* pelas participantes para o encaminhamento das atividades da utilização de mídia no contexto escolar. A sessão reflexiva possibilitou traçar objetivos para *implementar mudanças* e percebemos que a constituição da *autonomia docente* estava a ser semeada.

Vou fazer votação na escola toda sobre a escolha do nome do Jornal Escolar, como realmente funcionam as eleições. (Prof.^a *E*)

Nós também escolhemos a logo, como o nome do jornal, por votação e tivemos de fazer dois turnos. Juntamos os 70 alunos dos dois quintos anos numa sala grande e fomos também projetando os assuntos a serem trabalhados pelo grupo. Fizemos a reunião de pauta com a participação de todos, que também escolheram o layout do jornal, depois de mostrarmos dois modelos que havíamos selecionados do Publisher. (Prof.^a *H*)

Já decididas sobre o projeto a ser desenvolvido, as participantes compartilharam angústias e pediram auxílio, por meio de questionamentos e *análise de problemas*, sobre os passos a seguir. De fato, podemos pensar nas contribuições da colegialidade conceituada por Hargreaves (1998), em que o grupo toma decisões em conjunto, consulta os colegas, faz planejamentos coletivos.

Em seguida, cada uma delas falou sobre sua proposta de trabalho de forma detalhada, colocando o grupo para ajudar a pensar em seu desenvolvimento. Vimos que o fechamento do cronograma de atividades do projeto a ser desenvolvido foi muito importante para visualizar a experiência como um todo. Com cada uma delas, foi elaborado um cronograma específico, considerando as particularidades de cada projeto e também a dinâmica prevista pela docente (tempo e espaço previamente determinados). À mediadora, eram feitas muitas questões, já para os pares, os pedidos de opiniões eram constantes. A participação de todos permaneceu intensa, como nos outros encontros, com propostas bem pontuais advindas de quem conhece muito bem o sistema de ensino municipal.

5.2.1.13 Atendimentos extras – 18/08/2014 a 21/08/2014

Conforme foi relatado anteriormente, além dos encontros presenciais, a proposta formativa contou com vários atendimentos individualizados, seguindo a demanda e o pedido das participantes sobre orientações em algumas etapas das atividades. No dia 18 de agosto, estivemos conversando com a Prof.^a *E*, em sua unidade escolar, para auxiliá-la na confecção do boneco do jornal a ser elaborado. Definimos a quantidade de páginas, e a divisão dos conteúdos sugeridos pelos alunos e desenhamos um esboço para visualizar a publicação. Conversamos ainda sobre o software de edição e orientações sobre a impressão do material.

No dia 19 de agosto, fomos à escola da Prof.^a *J* para mostrar o funcionamento da plataforma Blogger, onde seria criado o blog da turma. Exploramos as ferramentas existentes e elaboramos uma ideia para que os alunos produzam o nome e a logomarca do blog. No dia seguinte, retornamos à escola, desta vez com um blogueiro, para um bate-papo com a turma. Os estudantes prepararam perguntas para fazer uma entrevista com ele e ao final apresentaram a ideia de nome do blog para uma opinião do jornalista.

Para avaliar o material produzido em vídeo pela Prof.^a *K*, estivemos em sua escola no dia 21 de agosto. Detectamos problemas de captação de áudio em entrevistas feitas com celular no momento do intervalo, que tem muito ruído. Achamos por bem regravá-las. Juntas, elaboramos uma proposta de divisão dos alunos para o desenvolvimento das várias etapas de execução do projeto em virtude da quantidade de participantes. Ainda existiam muitas dúvidas sobre o desenvolvimento do roteiro, pois eram muitas as atividades previstas para este projeto (entrevistas, gravação de poesia, produção de fotografias e de objetos a partir de produtos recicláveis, cartazes e livrinhos).

5.2.1.14 13º encontro – 27/08/2014

A experiência da sessão reflexiva do encontro anterior foi retomada, com *interesse* e *compromisso* do grupo em saber sobre o desempenho de cada participante. Cada participante pode relatar em detalhes como estava o desenvolvimento do projeto de uso da mídia na escola. A Prof.^a *K* trouxe todo o material gravado até agora para a produção do videodocumentário sobre o lixo na sua unidade escolar. Relatou problemas com arquivo gravado em celular para ser editado no Movie Maker. Descreveu as etapas desenvolvidas para a produção do filme, com o estudo dos textos com conteúdo sobre lixo, produção de livrinhos, cartazes e recicláveis e as filmagens realizadas. Ela pediu orientações sobre a

continuidade do projeto e falamos de forma bastante aprofundada sobre a prática de produção de vídeo, fazendo *análise de todos os problemas* encontrados até agora. São muitas as dúvidas especialmente sobre o processo de edição, e conversamos em conjunto sobre a participação dos estudantes em todo o processo. Portanto, podemos afirmar que o *respeito e confiança mútuos* e a *tolerância* para ouvir experiências individuais e discutir encaminhamentos das atividades estavam firmes no grupo.

A Prof.^a **D** contou que utilizou os conhecimentos sobre fotografia discutidos na proposta formativa para apresentar uma atividade de outra formação que participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certo (Pnaic). A docente relatou que está muito ansiosa para a produção do filme de animação utilizando a técnica de *stop motion*.

Eu vou fotografar tudo, deixar tudo certinho, aí eu trago aqui e você me ajuda. Cada vez que eu estou no YouTube pesquisando vídeo sobre stop motion eu fico pensando que aquilo que planejei não está bom. Aí quero deixar de fazer isso, ou fazer outro desenho, outra coisa... Esses dias eu acordei à noite preocupada e pensei que tenho que tomar uma decisão. Eu quero muito fazer isso porque eu gostei.
(Prof.^a **D**)

Exibimos diversos vídeos e apresentamos um site específico que trabalha com essa linguagem na educação (animaescola.com.br). Como exemplo de atitude colaborativa e *corresponsabilidade*, a Prof.^a **K** trouxe um vídeo com a técnica *stop motion* que gostou para mostrar para Prof.^a **D**.

Para encerrar o encontro, apresentamos uma proposta para avaliação do projeto (APÊNDICE H), a ser preenchida por etapas e encerrada ao final do ano, depois da conclusão de todas as atividades. As participantes acharam importante essa *tarefa* de avaliação para verificar os resultados e também terem material de portfólio organizado para falar dessa experiência.

5.2.1.15 Atendimento extra - 28/08/2014

Fomos contactadas pela Prof.^a **H**, que não pode comparecer ao encontro na noite anterior por problemas de saúde, a estarmos em sua escola e ajudar na confecção do boneco do jornal. Ela nos apresentou todas as sugestões de pauta que surgiram com a participação dos alunos, bem como um roteiro de entrevista elaborado para cada reportagem a ser realizada. Dividimos os assuntos por página do jornal e os temas que ficariam com cada sala do quinto ano. Discutimos ainda sobre a impressão do jornal. As docentes envolvidas fizeram

um orçamento em gráfica e decidiram pedir ajuda de comerciantes do bairro para custear a impressão do jornal em boa qualidade.

5.2.1.16 14º encontro – 10/09/2014

Logo no início do encontro noite, a Prof.^a **J** chegou contando sobre as eleições que fizeram na escola para a definição do nome do blog. Ela narrou que sete alunos percorreram a unidade escolar com os nomes sugeridos pelo 5º ano para que a comunidade escolar votasse. No final, foi escolhido o título “Por dentro do Bosque”.

A Prof.^a **E** relatou a decisão de fechar o jornal da escola com quatro páginas e da experiência que teve com a entrevista realizada pelos alunos com as nutricionistas da escola, em que houve o questionamento sobre a diferença de merendas entre os alunos regulares e alunos do projeto existente na unidade escolar.

Falamos também sobre a questão da impressão dos jornais escolares coordenados pelas professoras **E** e **H**. Orientamos quanto ao fechamento dos arquivos para que nada desse errado no momento da impressão.

Na sequência, a Prof.^a **L** contou sua experiência do projeto de uso de mídia. Falou da decisão em votação pelos alunos para a escolha do teatro filmado, o sorteio dos papéis a serem desempenhados pelos alunos. Foi a própria professora quem escolheu os contos a serem encenados, bem como adaptações nos textos, fazendo uma releitura dos fatos e trazendo-os para a atualidade. Destacou a dificuldade dos ensaios pela grande quantidade de alunos envolvidos, bem como a diferença de idade entre eles, pois foram envolvidas duas turmas do projeto Cidade Escola, que contam com estudantes do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental. O cenário escolhido para a gravação foi a biblioteca da escola.

Eles estão muito animados, não vêem a hora de terminar. Eles estão fazendo até vaquinha pra comprar DVD e fazer cópia do vídeo. [risos e comentários de surpresa das demais docentes]. Para que todos possam aparecer no vídeo, tem uma parte do baile que o elenco vai todo aparecer. (Prof.^a **L**)

Após as orientações sobre a produção do roteiro do vídeo do teatro filmado, refizemos, em conjunto, o cronograma de trabalho para cada um dos projetos apresentados, com *compromisso* de concluirmos os projetos para a mostra pedagógica. Definimos (*tomada de decisão*), para cada semana de trabalho, a *tarefa* a ser desenvolvida até o dia 14 de outubro e isso parece que tranquilizou a todas sobre as tarefas a serem desenvolvidas.

A Prof.^a **J** levantou o *problema* sobre a redação dos textos para o blog, que está preocupando a turma que não gosta de escrever.

A preocupação deles é com a quantidade de escrever. Eles querem saber o tamanho. É assim na turma de vocês também? (Prof.^a **J**)

Todas respondem afirmativamente. Percebemos no diálogo que são muitas ideias e muitas pessoas a serem envolvidas (*crenças e valores*) e há necessidade de organizar a atividade (*implementação de mudanças*). Foi a mesma coisa que aconteceu com a Prof.^a **H**. Ela mostrou em seu computador o momento da reunião de pauta com as crianças. Todos querendo participar, dando ideias e a mediação da docente para dividir as tarefas (elaborar perguntas, realizar as entrevistas, tirar fotografias, redigir o texto da reportagem) entre tantos alunos. O vídeo gravado por celular revelou o interesse da turma em participar, ainda que a tarefa final, redação da reportagem, seja algo que, para eles, não seja motivante. Ela também relatou estar impressionada com a “capacidade de organização” dos grupos na divisão das tarefas e as soluções encontradas para realizá-las. A experiência relatada deixou a Prof.^a **J**, que ainda não havia iniciado as produções para o blog, mais confiante nas produções.

Atendendo ao desejo de cada uma, fizemos agendamentos extras (*tomada de decisão*) para orientarmos sobre as atividades finais de fechamento das mídias (*tempo*).

Notamos que a questão da colegialidade tratada por Hargreaves (1998) esteve novamente evidenciada nesta nova experiência de sessão reflexiva. De acordo com o autor, a colegialidade promove o desenvolvimento profissional, ao potencializar a reflexão individual e possibilitando a aprendizagem mútua, mediante diálogo, *negociação*, *confiança* e contrato de reciprocidade (entendida na nossa análise como *corresponsabilidade*). Aqui, somamos a *tolerância* e o *respeito* entre os pares como algo positivo na sustentação do grupo colaborativo.

A proposta de avaliação do projeto de uso de mídia na escola foi retomada a pedido as docentes, que estavam motivadas a comunicar essa experiência (*autonomia docente*). Anunciamos o convite para participação de um colóquio ao final de novembro com os relatos desses casos. Elas ficaram extremamente *interessadas* e empolgadas.

5.2.1.17 Atendimentos extras 17/09/2014 a 23/09/2014

No dia 17 de setembro de 2014, não agendamos encontro com todo o grupo, mas fizemos atendimento individual, solicitado por duas docentes. Das 19h às 20h, estive por uma

hora com a Prof.^a **L** para organizarmos o texto do conto escolhido por ela no formato de um roteiro de vídeo, com definições de cenas, marcações de câmeras e a ideia de figurino. Na sequência, junto com a Prof.^a **K** assistimos a todos os vídeos gravados pelos alunos e as demais atividades desenvolvidas. Com base neste material, definimos macrotemas para o documentário, na tentativa de organizar os dados coletados, pois a amplitude temática dificultava a montagem do pré-roteiro e a discussão disso com a turma.

No dia 23 de setembro, junto com a Prof.^a **H**, trabalhamos no período vespertino organizando e corrigindo os textos dos alunos produzidos para o jornal escolar. Lamentamos, neste momento, que esta etapa não tenha sido desenvolvida junto com os alunos, esclarecendo sobre o processo de edição. Os textos estavam a mão, e, após as correções, seriam digitados pelos próprios alunos para o processo de diagramação. Neste dia, a docente confirmou a venda de cotas para o patrocínio da impressão do jornal. Ela e a professora do outro quinto ano decidiram percorrer o comércio do bairro com o boneco do jornal para tentar angariar os recursos necessários.

5.2.1.18 15º encontro – 24/09/2014

Mais um momento reservado para sessão reflexiva, a partir de experiências compartilhadas e materiais apresentados. Esses ciclos de reflexão, de acordo com Ibiapina (2008), devem buscar a descrição, a informação dos dados, o confronto e a reconstrução. E foi justamente o que aconteceu em cada um desses encontros. O relato oral, mais uma vez, gerou *interesse* do grupo, que ouvia com *respeito, tolerância e confiança* no trabalho da colega. Cada avanço do projeto individual era compartilhado e muitas trocas eram realizadas. Percebemos que muitas dúvidas de encaminhamentos eram trazidas para o grupo com o intuito de ouvir sugestões e opiniões, e todas participavam permanecendo em evidência o *compromisso* e a *corresponsabilidade* coletiva.

No início do encontro, a Prof.^a **J** contou sobre sua prática de produção do blog. Ela dividiu a turma em cinco grupos e cada um deles assumiu uma editoria. Um deles, fez a organização das atividades utilizando o WhatsApp, o que impressionou a todas. Para organizar a produção e realizar a reunião de pauta com a turma, ela pediu orientação sobre uma atividade que elaborou para discutir com os alunos (*autonomia docente*). Na atividade, a docente trouxe para a discussão questões tratadas durante a proposta formativa, como a intencionalidade da mídia a ser produzida, as regras para a produção (o que pode e o que não pode no blog) e a definição das editorias a serem trabalhadas.

A gente fez as regras do que pode e o que não pode no blog. Pode informação, compartilhar ideias interessantes e comentários sérios. O que não pode? Escrever besteira e zoeira, “hackear” o blog e comentários maldosos. (Prof.^a **J**)

Além disso, ela trouxe o roteiro de questões que os alunos dela elaboraram para entrevistar a secretária municipal de Educação sobre a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e mostrou o *template* escolhido para o blog. Como tinha muitas dúvidas sobre sistema, discutimos uma forma pedagógica de organizar a rotatividade dos alunos para atualização semanal do blog (*corresponsabilidade*).

Na sequência, a Prof.^a **L** trouxe a sugestão de sua orientadora pedagógica de que a exibição do vídeo com o conto a ser trabalhado pela professora não fosse na mostra pedagógica, em virtude do tempo que poderia levar e a quantidade de atividades previstas neste dia na escola. Conversando, decidimos que o melhor seria mesmo exibir o vídeo na última reunião de pais (*tempo*) e que no dia da mostra poderia ser exibido um *trailer*. A docente falou ainda das dificuldades que está enfrentando para os ensaios com a turma, que são muitas e que tem contado com colaboração de outras professoras da escola. Fantin e Rivoltella (2012) afirmam que todas as questões sobre o uso da mídia na escola sugerem a discussão de uma nova escola – não apenas na questão de arquitetura/estrutura – mas no sentido das políticas públicas.

A Prof.^a **E** também relatou dificuldade com sua produção do jornal escolar em virtude do tempo reservado para o projeto com as crianças, que, para ela, estava curto e precisava ser revisto e das mudanças na rotina escolar desde o início do projeto.

Uma coisa que eu queria te contar é que, depois da entrevista com a nutricionista para o nosso jornal, em que os alunos questionaram a merenda e disseram que queriam mais doce no cardápio, teve arroz doce na escola. No dia, eles vinham me procurar e falavam: “Nossa, prô, deu certo. Hoje tem arroz doce!” (Prof.^a **E**)

Além do trabalho com jornal, a Prof.^a **E** encorajou-se a mexer com o software ToonDoo, próprio para a produção de histórias em quadrinhos. O programa tem uma interface colorida e bem fácil de usar e, segundo a professora, os alunos gostaram muito.

Pra mim está sendo uma coisa nova, que eu estou gostando, apesar do trabalho que está dando. As crianças estão envolvidas, estão gostando e eu também. Em contrapartida, a gente vai vendo o comportamento, até as falas deles vão mudando quando a gente trabalha com mídia. (Prof.^a **E**)

A Prof.^a **K** relatou o processo de eleição para escolha do nome do videodocumentário da turma. O nome mais votado – “De olho no lixo” – ganhou uma arte, que foi apresentada

no grupo. A docente pediu sugestões se deveria retornar o desenho ao aluno vencedor, solicitando ajustes. Todas deram sua opinião (*tomada de decisão*) para que fossem feitos ajustes porque alguns detalhes do desenho não seriam abordados no filme. Mas o que mais chamou atenção em seu relato foi a mudança no ambiente escolar nas atividades com mídia.

Levei pra eles o vídeo da poesia e eles adoraram. Falei pra eles que tínhamos que regravar por causa do barulho, que atrapalhou algumas cenas. Precisava ver no outro dia o silêncio que fizeram na sala pra que a gente pudesse regravar. (Prof.^a **K**)

Trazer à tona o tema desperdício de alimento no âmbito escolar motivou outro projeto do Cidade Escola desenvolvido na unidade. De acordo com a Prof.^a **K**, todas as salas foram envolvidas e a que menos desperdiçar alimentos no momento da merenda será premiada (*implementação de mudanças*). Outra conquista da docente foi a doação de lixeiras para reciclagem de lixo, até então não realizada de forma completa na escola. A conquista foi comemorada pelo grupo (*crenças e valores*), que também compartilhou os problemas com a reciclagem nas suas unidades escolares (*análise de problemas*).

Ao final da sessão reflexiva, trouxemos para mostrar para o grupo sites e material de referência sobre o uso da mídia na escola. Mostramos o site jornalescolar.org.br, da Ong Comunicação e Cultura, que disponibiliza espaço e recursos para fazer o jornal na escola, e o site animaescola.com.br, que discute a produção de filme de animação no contexto educacional. Por fim, exibimos um vídeo²⁹ do canal Nós da Educação do YouTube com o professor e pesquisador José Manuel Moran discutindo o uso da internet na educação e aprendizagem colaborativa. O material apresentado motivou as participantes sobre o uso de diferentes meios (*interesse*) e disso surge a discussão sobre a formação.

Eu queria fazer um curso sobre cada mídia apresentada, porque todas me interessam. Queria fazer tudo. (Prof.^a **J**)

Todo começo de ano é a mesma coisa na escola. Eles perguntam quem vai trabalhar com o jornal e tem esse receio entre as docentes, porque não tem acompanhamento, não tem apoio. Todos os cursos de formação que teve com jornal, não dá segurança. Eu mesma nunca imaginei fazer um vídeo com eles. No máximo passar um vídeo em sala. (Prof.^a **K**)

Encerramos a noite cheias de esperança para a continuação da formação e apresentação dos resultados à comunidade escolar.

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=G1_g-N4sDuA

5.2.1.19 Atendimentos extras de 25/09/2014 a 08/10/2014

Durante os 15 dias até o próximo encontro, foram vários atendimentos individuais solicitados pelas docentes. No dia 25/09/2014 estivemos na escola da Prof.^a **H** para tirar uma foto do expediente do jornal, envolvendo todos os 70 alunos e a outra professora da escola colaboradora.

No dia 29/09/2014, junto com a Prof.^a **H** e a docente parceira colaborei no fechamento da diagramação do jornal e fechamento do arquivo para enviar para a gráfica. Mostrei a elas a reportagem³⁰ feita na escola sobre o projeto e se emocionaram muito.

A Prof.^a **D**, que faltou no último encontro, e que deseja fazer um filme de animação usando a técnica do *stop motion* trouxe, em 01/10/2014, a história coletiva desenvolvida pelos alunos (“O Barco Escola”) e todos os desenhos dos bonecos e cenário para a gravação. Ajudamos a descarregar os arquivos fotográficos no computador e a acalmei sobre o processo de edição do filme, pois ela estava bem insegura. Combinamos de no dia seguinte irmos à unidade escolar para ajudar na edição do material gravado. Nesta nova visita à escola, pudemos verificar as dificuldades que a professora encontrou para esta gravação, realizada na própria sala de aula. Tudo foi improvisado: o cenário (TNT pendurado na parede), o tripé para colocar a câmera fotográfica (caixa de papelão) e a iluminação (lâmpadas da sala e janela aberta). A docente não quis nem tentar editar o vídeo sozinha e me pediu ajuda para operar o software. Conforme íamos executando as funções, ela tirava dúvidas sobre o processo. Ela pesquisou músicas e efeitos sonoros para o filme e fechamos a edição, que a deixou bastante emocionada. Percebemos seu receio em mexer no computador, em confronto com seu compromisso de querer fazer o melhor para os alunos.

Na mesma data, vimos o arquivo final do jornal de quatro páginas produzido pela Prof.^a **E** e seus alunos do projeto Cidade Escola. Fizemos ajustes direto no arquivo final. A docente inseriu os últimos textos, enviou por email novamente, fizemos novas considerações e mandamos o email de volta. O jornal foi enviado para impressão na gráfica no dia 06/10/2014.

A gravação do conto foi organizada pela Prof.^a **L** no dia 08/10/2014, no período vespertino. Como ela alegou não ter material disponível para o dia, levamos duas câmeras e dois estudantes de Jornalismo da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Oeste Paulista (Facopp/Unoeste) pra auxiliar nas gravações. Muitas pessoas da escola

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=7TDN7X7dSu8> (ANEXO A)

estavam envolvidas e as crianças muito animadas. Foi uma tarde de bastante trabalho, as gravações demoraram duas horas. Depois, descarregamos o material de forma organizada e atualizamos o roteiro de acordo com aquilo que havia sido gravado.

5.2.1.20 16º encontro – 08/10/2014

Neste encontro, novamente investimos no relato oral das docentes sobre o desenvolvimento do projeto de uso de mídia na escola. Todas sempre interessadas em saber sobre o processo de produção das diferentes mídias. *Respeito, tolerância e confiança* são aspectos da colaboração que promovem um compartilhamento de ideias. A Prof.^a **J** abriu o sistema do blog que está desenvolvendo e pediu orientações sobre a formatação de fotos e o ajuste do cabeçalho com o desenho produzido pelas crianças (*tarefas*). Fizemos junto o layout do blog, seguindo a ideia da professora (*corresponsabilidade*). Também orientamos sobre a conversão de vídeos para que os mesmos fossem disponibilizados no blog.

A Prof.^a **H** trouxe impresso o segundo boneco do jornal impresso para passar por uma revisão geral e combinamos de nos encontrarmos no final de semana para checar a versão final e assim encaminhar para a impressão (*tempo/autonomia docente*).

Pensa numa coisa trabalhosa! Arrecadamos R\$ 1.700,00 em duas ruas que saímos. Levamos o boneco já com os quatro anunciantes iniciais e os outros comerciantes do bairro ficaram motivados a ajudar. E vamos imprimir a quantidade de cópias referentes a este valor. Eu estava temerosa, mas estou mais tranquila. (Prof.^a **H**)

A Prof.^a **L** inicia o processo de avaliação das imagens captadas durante as gravações. E conta as dificuldades do processo: alunos que decoraram o texto na hora, porque alguns alunos faltaram, a regravação de cenas em virtude da falta de preparação dos atores. O problema foi analisado pelo grupo como algo que não tem como controlar e prever, mas lidar com a situação para que o projeto não seja prejudicado.

Por fim, conversamos sobre a apresentação do projeto na Mostra Pedagógica prevista para ocorrer no dia 14 de outubro.

Esses bonecos aqui vão pro mural. Vamos expor todos para saberem como funcionou o processo de produção. (Prof.^a **H**)

Todas concordaram e resolveram fazer o mesmo, isto é, exibir os registros fotográficos das etapas do projeto que foram utilizados durante as sessões reflexivas (*tomada*

de decisão). Também foi sugerido que a Prof.^a **D** fizesse a exposição dos desenhos feitos para a produção do filme de animação.

Todas as participantes exibiram o material até então preparado para a mostra e foram comentando, de forma detalhada, cada fase realizada.

5.2.1.21 Atendimentos extras de 09/10/2014 a 22/10/2014

No dia seguinte ao encontro, estivemos no Laboratório de Informática da escola para auxiliar a Prof.^a **K** a finalizar a edição do vídeo. Ajustamos o ponto de corte das entrevistas, colocamos músicas, inserimos elementos videográficos e ajudamos na pós-produção do filme. Depois o material foi exportado para a exibição pública.

Conforme havíamos combinado no último encontro, estivemos com a Prof.^a **H** na Unesp para verificar a versão final do boneco do jornal. Ao abrir o arquivo, notamos uma desconfiguração do jornal, em virtude do envio do material por email. Orientamos sobre o compartilhamento de arquivos e dos problemas que podem surgir se o material estiver aberto, por isso devemos sempre apresentar versões do arquivo que não podem ser modificadas, para evitar essas mudanças. Então tivemos de fazer novos ajustes para configurar. O arquivo final do jornal em PDF foi disponibilizado para impressão.

No dia 13 de outubro, foi a vez de fazer a revisão final em todo o material produzido pelos alunos para o blog. Os arquivos estavam disponíveis no sistema, mas sem visualização para o público, que só teve acesso aos textos no dia do lançamento.

Também colaboramos no dia 14 de outubro com dicas para ajustes no trailer do teatro filmado, que seria exibido no período noturno pela Prof.^a **L** e sua turma.

5.2.1.22 17º encontro – 22/10/2014

A sessão reflexiva realizada neste encontro foi a partir de imagens produzidas durante a apresentação dos projetos de uso de mídia na escola durante a Mostra Pedagógica promovida pela Seduc. Cada docente relatou como foi a experiência de exibir o resultado de seu projeto sobre o uso de mídia na escola. Consideramos esta ação muito importante porque, conforme diz Contreras (2002), a autonomia docente transforma o contexto em condições mais amplas para uma análise crítica, buscando formas de avaliação e adequação para uma potencial democratização dos sistemas educacionais.

A Prof.^a **J** organizou o lançamento do blog na sala de informática da escola, mas como a internet não estava funcionando, levou seu notebook e seu modem particular. Os alunos, uniformizados com a camiseta padrão do blog, distribuíram cartões com o endereço do site, convidando para o lançamento logo na entrada da escola (Figura 2).

Figura 2: Lançamento do blog “Por dentro do Bosque”



Fonte: Lorayne Freitas

O lançamento do jornal escolar (Figura 3) desenvolvido pela Prof.^a **H** em parceria com outra docente da escola e os alunos do 5º ano contou com a presença da secretária municipal de Educação e repercutiu entre a comunidade escolar.

Figura 3: Lançamento do jornal “Folha do Giseli”



Fonte: Lorayne Freitas

A Prof.^a **H** contou que, além de distribuir os exemplares (1600 unidades) na Mostra Pedagógica da escola, foi feita a distribuição no Salão do Livro realizado em Presidente Prudente e também no comércio local, tanto para patrocinadores quanto para os demais comerciantes. Após essa distribuição, a professora foi convidada para falar sobre o projeto Agente Mirim, de combate à dengue, que foi reportagem no jornal, durante um evento da Vigilância Epidemiológica, onde os exemplares também foram distribuídos. Também houve divulgação do lançamento do jornal na mídia local. (ANEXO C)

A exibição do filme de animação “O Barco Escola”³¹ produzido pela turma da Prof.^a **D** foi realizada em diferentes sessões na Mostra Pedagógica (Figura 4). A docente relatou que uma das professoras de Artes da escola se interessou pelo projeto e que as crianças ficaram muito felizes de verem no nome delas ao final do vídeo.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bZhx0R3UZkY>. (ANEXO A)

Figura 4: Exibição pública do filme de animação “O Barco Escola”

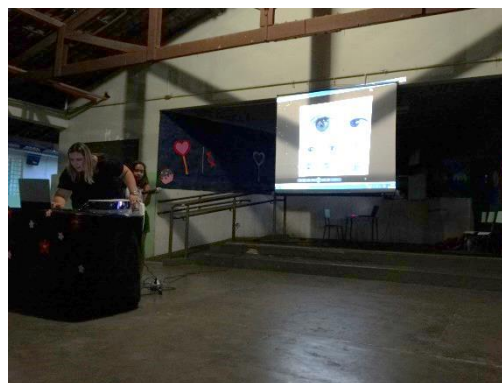


Fonte: Lorayne Freitas

A exibição do documentário “De olho no lixo”³² reuniu um público considerado na noite da Mostra Pedagógica. Familiares, amigos e comunidade escolar compareceram ao pátio da escola para assistir ao filme (Figura 5).

³² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MYSDySaUALk>. (ANEXO A)

Figura 5: Exibição pública do videodocumentário “De olho no lixo”

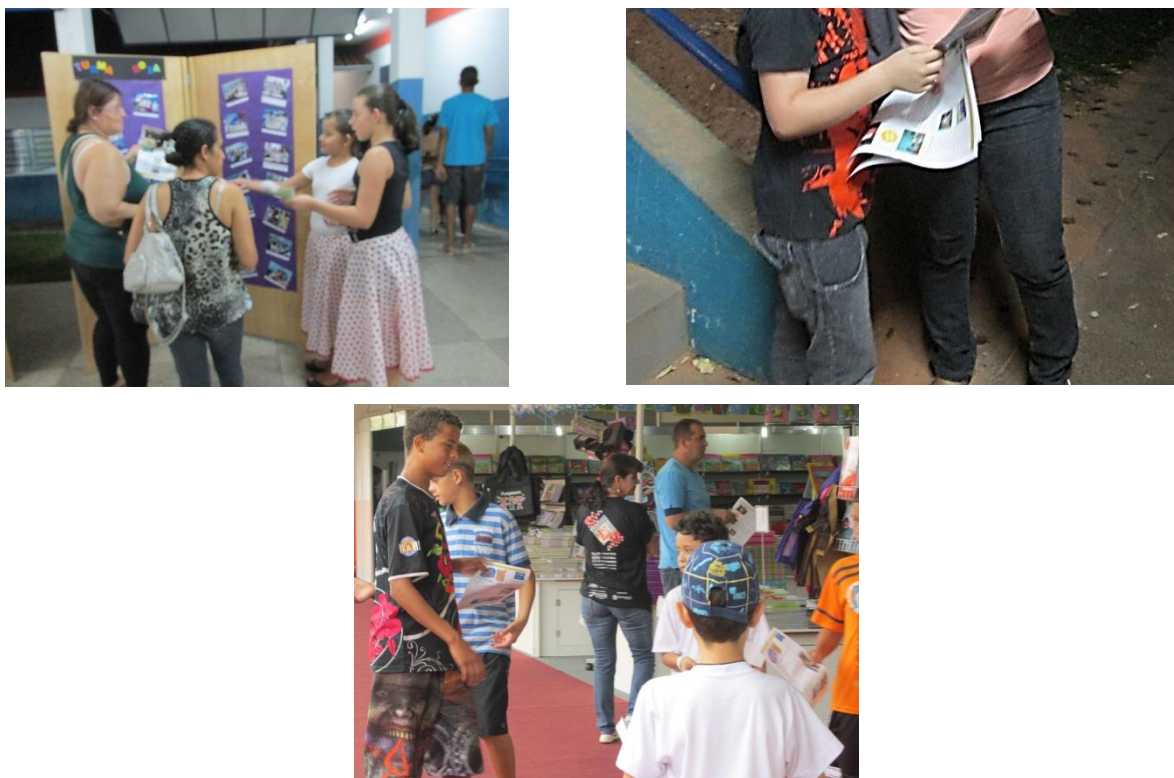


Fonte: Lorayne Freitas

De acordo com a Prof.^a **K**, após a exibição as pessoas ficaram muito emocionadas e surpresas com o que foi mostrado e foram parabenizá-la (gestores, familiares e demais docentes) especialmente porque o tema do trabalho tinha muita relação com a rotina da unidade.

Na escola da Prof.^a **E**, o jornal escolar produzido pela turma foi distribuído pelas crianças aos presentes na Mostra Pedagógica e também no Salão do Livro (Figura 6). Na Mostra a professora falou sobre o trabalho e exibiu um vídeo com fotos sobre o processo de produção do jornal.

Figura 6: Lançamento do jornal “Super Rosana”



Fonte: Lucimeire da Cruz

Segundo a Prof.^a *E*, a impressão do jornal foi custeada por verba disponível no Programa Mais Educação, ao qual a escola está vinculada. A tiragem foi de 1000 exemplares, em papel com excelente gramatura e qualidade, o que impressionou a todos que o recebiam. Com essa distribuição, surgiu o convite para encartar os exemplares do jornal nas pastas do Fórum de Educação Integral realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, a Prof.^a *L* confirmou que o teatro filmado desenvolvido com sua turma será exibido em data de reunião de pais ao final do ano e que durante a Mostra Pedagógica de sua escola foi exibido o trailer do vídeo.

A experiência de tornar público o resultado do projeto de uso de mídia da escola remete à reflexão feita por Quartiero, Bonilla e Fantin (2015). Para as autoras, a inserção das tecnologias na escola não pode ter apenas sentido de inovação, mas assumir significados na comunidade escolar, uma vez que ultrapassa o limite da sala de aula.

Ela avança para a discussão sobre a produção de conhecimento em toda a comunidade escolar, para a expansão de processos comunicativos intensos, para a demanda por propostas metodológicas e estratégias inovadoras que promovam o desenvolvimento comunitário – questões que não estão centradas, portanto, na figura do professor ou do aluno, elas perpassam todos os sujeitos e instâncias que constituem os espaços da comunidade em que a escola está inserida. (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015, p.13)

Os dois jornais escolares (Prof.^a *E* e Prof.^a *H*), o filme de animação (Prof.^a *D*), o documentário (Prof.^a *K*) e o vídeo com o teatro filmado (Prof.^a *L*) estão disponíveis no Anexo A. O blog desenvolvido sob responsabilidade da Prof.^a *J* pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <http://dentrodobosque.blogspot.com.br>.

Após todos os relatos, conversamos sobre a organização de uma apresentação do projeto de uso de mídia na escola usando softwares específicos. Apresentamos o Power Point, o Prezi e PowToon³³ e alguns vídeos tutoriais. As participantes se interessaram muito pelo assunto e, atendendo ao pedidos delas, fizemos a exploração do Power Point, mostrando cada um de seus recursos. Mostramos muitos modelos prontos disponíveis de forma gratuita na internet, o que chamou bastante atenção. Procuramos, desta forma, utilizar toda a mediação para orientar sobre a necessidade de cada uma delas. Como diz Ferry (2008), as mediações orientam, possibilitam e desenvolvem a formação seja na relação com as pessoas, como ocorreu aqui, por meio de leituras ou circunstâncias da vida.

Em relação às categorias de análise, podemos afirmar que, neste encontro, não foi possível identificar diálogos conflitivos e negociação de espaço. Todos os demais aspectos (*tempo, crença e valores, tarefas, interesse, compromisso, corresponsabilidade, tomada de decisão, respeito mútuo, tolerância, confiança mútua, análise de problemas, implementação de mudanças e autonomia docente*) estiveram presentes.

5.2.1.23 18º encontro – 05/11/2014

Logo no início da noite, a Prof.^a *J* compartilhou com o grupo duas informações interessantes. Ela contou que um de seus alunos resolveu criar um blog pessoal, após a experiência em sala de aula, alegando que tinha muita dificuldade de diálogo em casa. A professora ajudou neste desenvolvimento. Além disso, a professora falou orgulhosa que a camiseta com a logo do blog está servindo como uniforme e isso evidencia a mídia na rotina escolar.

Durante este encontro, trabalhamos com a discussão da Proposta de Avaliação do Projeto de Uso de Mídia na Escola (rever APÊNDICE H). A proposta contém 26 itens preenchidos pelos docentes para avaliação da atividade realizada. Nesta noite, discutimos item por item e cada uma das presentes foi lendo suas respostas, tirando dúvidas sobre o campo a ser preenchido. No entanto, o mais valioso foi a análise comparativa das respostas. Para que possamos ter ideia geral desta avaliação, produzimos duas tabelas com os dados

³³ Os três são softwares para criar apresentações.

coletados. O Quadro 6 destaca os objetivos, a justificativa, período de realização alunos envolvidos, mídia utilizada(s) e disciplinas trabalhadas. Já o Quadro 7, traz a avaliação do docente, nas dimensões de ensino e aprendizagem, da gestão escolar e dos alunos sobre o projeto. Vale destacar que todos os conteúdos das tabelas foram extraídos das propostas de avaliação dos docentes, tal como foi apresentado lá. No entanto, selecionamos apenas os dados consideramos mais relevantes para a análise.

Quadro 6: Avaliação do projeto de uso de mídia na escola - Parte 1

| Prof.ª | Título projeto | Objetivo geral | Objetivos específicos | Justificativa | Carga horária | Alunos envolvidos | Mídia(s) utilizada(s) | Disciplina(s) trabalhada(s) |
|----------|--|---|---|--|---------------|--------------------------------|--|--|
| E | Super Rosana: A construção de cidadãos reflexivos através do jornal escolar | Utilizar o jornal na organização do processo do conhecimento, ampliando a compreensão dos alunos no tocante à complexidade da realidade | Integrar as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola; Potencializar o processo de ensino e aprendizagem; Proporcionar vivências de formação de cidadania. | Influências das mídias; Função social da escola: formação consciente, crítica, de agentes transformadores; As mídias possibilitam a reflexão e criticidade dos alunos. | 120 h | 3º, 4º e 5º anos 54 alunos | Jornal impresso, revista e fotografia. | Língua Portuguesa Leitura e interpretação de textos jornalísticos, estrutura textual do artigo jornalístico, práticas de revisão de textos, ortografia, acentuação, pontuação, roteiro de entrevistas. Ciências Nutrição, saúde e alimentação saudável, pirâmide alimentar, alimentos construtores e reguladores, proteínas, vitaminas e sais minerais. História Estudo da biografia do sambista brasileiro Adoniran Barbosa, fontes e arquivos de pesquisas. Artes Ilustração livre do regimento escolar, elaboração do logo do jornal, histórias em quadrinhos com imagens. Matemática Contagem dos votos para eleição do nome do jornal escolar. |
| H | Projeto Jornalista Mirim: A experiência de produção de jornal impresso com alunos do 5º ano | Utilizar a produção do jornal para comunicar, informar, formar, desenvolver nos alunos o senso crítico, a observação, a cooperatividade e o respeito. | Incentivar o hábito da leitura; Produzir textos com mais desenvoltura; Estimular a descoberta, a pesquisa e o senso crítico; Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar; Desenvolver a capacidade de pesquisar e organizar as informações; Concretizar o trabalho interdisciplinar, através dos diversos assuntos trabalhados no jornal; envolver os diversos segmentos da comunidade escolar na criação do jornal; Oportunizar ao aluno a experiência de montagem de um jornal (criação, elaboração e edição). | Relevância social Preparar o aluno para leitura crítica do mundo Relevância acadêmica Aulas mais prazerosas, dinâmicas, atrativas Relevância pessoal Trabalho com mídia, vontade antiga de produzir um jornal | 300h | 5ºs anos A e B 70 alunos | Jornal Fotografia | Língua Portuguesa Leitura e estudo de notícias; Estudo do lead; Entrevistas; Produção de notícias. História Histórico da escola e da patronesse. Ciências Conhecimento sobre a construção de horta; Entrevista com a nutricionista (alimentação saudável); Meio ambiente (disseminando o projeto agente mirim); Conhecendo os benefícios do esporte na escola, em especial o judô. Matemática Tabelas Educação artística Votação para o nome do jornal; Produção da arte da logo com o nome do jornal. |

| | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|-----|-----------------------|---|--|
| J | O uso da mídia na escola: Blog Dentro do Bosque | Produzir textos da realidade, refletindo sobre o mundo e fomentando a cidadania crítica. | Estimular o trabalho em grupo Melhorar a produção de texto Usar a ferramenta do blog para facilitar a interdisciplinaridade | Acredito no uso da tecnologia para fortalecer a educação no Brasil. Assim como fortalecer a interação entre os pares para discutir de forma crítica a realidade do mundo virtual. | 80h | 5º ano 30 alunos | Fotografia Vídeo Internet | Português Leitura e interpretação de textos. Produção texto (gênero narrativa). Entrevistas Matemática Gráficos/ tabulação Geografia Localização, mapas História História da escola em Cel. José Soares Marcondes; origami Artes Desenho do logo do blog Ciências Doenças contagiosas (ebola) |
| K | A realidade do lixo e do desperdício de alimentos na escola retratada por meio de videodocumentário | A realidade do lixo e do desperdício de alimentos na escola retratada por meio de videodocumentário | Compreender o real sentido de cidadania, através da participação das 3 ações: reduzir, reciclar e reutilizar; Estimular o consumo sustentável e a sua prática como uma forma de melhoramento de vida; Favorecer a reflexão do consumo sustentável como uma alternativa para melhoria e preservação do meio ambiente; Divulgar o videodocumentário para toda comunidade, não apenas a escolar, e, incentivar a busca coletiva de soluções para o consumo sustentável no âmbito escolar e pessoal. | Enquanto milhões de pessoas passam fome em nosso país e no mundo, desperdiçamos toneladas de alimentos diariamente, muitas vezes por não saber aproveitar tudo o que eles oferecem. Diante disso, o interesse por este tema vem da necessidade de conscientizar principalmente as nossas crianças sobre a importância do não desperdício de alimentos. Portanto, acreditamos que se trata de um assunto bastante relevante para o desenvolvimento das crianças, pais e educadores. Observamos no cotidiano da nossa escola, atitudes que retratam o desrespeito, com o meio ambiente, como lixo espalhados no chão das salas de aula, corredores, pátio e banheiro da escola, ocasionando um aspecto visual desagradável, o que despertou o interesse em estudar sobre esta temática. Temos a preocupação de contemplar questões relacionadas ao lixo produzido na escola e a importância do trabalho colaborativo dos alunos em conservar o ambiente escolar limpo e agradável. | 80h | 4º ano c 33 alunos | Jornal O Imparcial Revista Recreio, Ciências hoje das crianças Vídeos do YouTube: | Português: leituras sobre o tema; Escrita de um livrinho sobre os impactos ambientais; Estudo e gravação da poesia “o bicho” de Manoel Bandeira. Matemática: gráficos e porcentagens Geografia: países, estados e cidades com problemas ambientais e desigualdades sociais. História: a evolução dos problemas ambientais e sociais. Ciências: classificação do lixo; Coletas seletivas; Aterros sanitários; Soluções para os problemas com o lixo; Desperdício de alimentos; Alimentação saudável e equilibrada. Artes: produção de brinquedos com materiais recicláveis e desenhos para ilustrar o documentário. |

| | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|------|---------------------------|---------------------|---|
| | | | | Assim, no final do projeto, esperamos de forma significativa mudar o modo de pensar e a postura dos alunos para a melhoria da qualidade de vida na escola, na família e na comunidade. | | | | |
| L | Teatro filmado: “Três contos que vou te contar”: nova dinâmica na escola | Promover a releitura de contos, utilizando o vídeo no projeto de educação integral | Inserir o uso da mídia, por meio do vídeo, na sala de aula; Explorar os contos clássicos e fazer a releitura, trazendo para uma linguagem mais moderna e infantilizada; Estimular o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos; Trabalhar a interpretação e expressão corporal. | Parte do contexto social, familiar, e escolar. É uma ferramenta moderna. Contribui para o ensino-aprendizagem. | 120h | 4º e 5º anos 27 alunos | Vídeo | Língua Portuguesa: interpretação e releitura de conto Artes: expressão corporal, artes cênicas, linguagem audiovisual, capa do dvd. |
| D | A experiência do uso de filme de animação na escola a partir da técnica de stop motion | Compreender que o ar é essencial para nossa sobrevivência e por isso devemos cuidar desse elemento tão importante para nossa vida. | Perceber a importância do ar em nossa vida; Reconhecer a existência do ar; Observar que o ambiente se modifica e se transforma com o fenômeno ar; Compreender a interação do ser humano com o ambiente e as consequências dessa interação; Ler e produzir um texto coletivo sobre a temática; Inserir a técnica de stop motion para produzir um filme de animação a partir do texto coletivo. | Este projeto surgiu para promover o uso de mídia em sala de aula com o intuito de aprender uma ferramenta nova, para tornar as aulas mais atrativas e inserir a técnica stop motion no contexto da sala de aula e motivar os alunos que são capazes de elaborar um filme de animação, dialogando com o conteúdo de ciências. | 40h | 3º ano c 27 alunos | Vídeo Fotografia | Ciências Vento: uma fonte de energia, ar em movimento, formação dos ventos, direção dos ventos, velocidade dos ventos, força do vento. Artes Desenhos, pintura, dobradura, recorte, colagem e montagem. Filmes de animação Língua Portuguesa Criação de um texto coletivo Linguagem audiovisual |

Fonte: Organizada pela autora, com base na coleta de dados

Quadro 7: Avaliação do projeto de uso de mídia na escola - Parte 2

| Prof. ^a | Título projeto | Mídia produzida | Avaliação docente | Avaliação dos alunos | Avaliação gestão escolar | Avaliação processo de ensino | Avaliação aprendizagem dos alunos |
|--------------------|---|---|--|--|--|---|---|
| E | Super Rosana: A construção de cidadãos reflexivos através do jornal escolar | Jornal, tamanho A4, 4 páginas, colorido | Um dos principais objetivos da educação é a formação crítica e consciente dos nossos alunos, o trabalho com o jornal escolar é uma das ferramentas pedagógicas que propiciam essa formação humana, através de discussões, conversas e trabalho em grupo muitos pontos relevantes à formação de cidadania foram contemplados. No entanto, um trabalho onde questões de formação de opinião estão em jogo não é algo tranquilo, foram muitos os conflitos durante as aulas, diferentes pontos de vistas e dificuldades, até mesmo na formação e entrosamento de alguns grupos, porém, com muito diálogo e bom senso, acredito que esses conflitos também acarretaram em aprendizados para os alunos; o comprometimento e responsabilidade do professor são de extrema importância na articulação dessas questões, tão recorrentes no contexto escolar. Sem dúvida, o trabalho pedagógico e a aprendizagem tornaram-se mais significativas, na medida em que todos foram se envolvendo e comprometendo com o trabalho, oportunizando a contextualização e relação dos conteúdos/atividades durante o trabalho com o jornal na sala de aula. | <p>“Bem, em minha opinião, o “Projeto Jornal”, foi bem legal, nos divertimos, elaborando entrevistas, fazendo tirinhas e muito mais, bem eu quero que esse projeto continue.”</p> <p>“Achei muito bom porque fazer um jornal, é muito legal ser um editor”</p> | <p>“Como gestora dessa unidade escolar, acredito que a escola tem como responsabilidade a formação da criticidade na leitura e na escrita, bem como o desenvolvimento do potencial argumentativo de nossos alunos. Desse modo, vejo que todo o processo que envolveu a construção do jornal “Super Rosana” mobilizou em nossa escola um trabalho coletivo e cooperativo, mediado (e editado) pela professora, que possibilitou ao longo das aulas que os alunos colocassem seu ponto de vista e organizassem suas ideias. O estabelecimento de papéis, o conhecimento sobre organização e edição de matérias jornalísticas, com certeza proporcionou aos alunos um maior desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem sobre a esfera jornalística. Todo o processo anterior à impressão foi bastante oportuno para que se pudesse reconhecer as capacidades já desenvolvidas pela escola e em especial pelas aulas que proporcionaram momentos de discussão, escolha, seleção, entrevistas foram de grande significado aos alunos da escola, uma vez que aprenderam mais sobre como se faz a editoração de um jornal. Após a impressão, as atividades de divulgação aos pais, aos colegas, ao público do salão do livro de Presidente Prudente, proporcionaram excelentes oportunidades de</p> | <p>No decorrer do projeto com o uso do jornal em sala de aula, o envolvimento dos alunos com os temas trabalhados foram expressivos, visto que tais temas foram discutidos e elencados pelo grupo de alunos, o que faz o estudo ter mais significado e importância para eles, pois não foi algo imposto. Nas atividades de produção escrita, percebi muitas dificuldades quanto à estruturação no corpo do texto (o que escrever, como começar, linguagem informal, erros ortográficos), aos poucos, com orientações nos grupos, realizei as intervenções necessárias, mas percebi que era necessário um tempo maior para realizar as produções escritas, precisava de mais aulas com leituras de artigos, outras entrevistas/matérias de jornais/revistas, ou seja, repertoriar mais a turma. No próximo ano, pretendo planejar um maior número de aulas para atingir esse objetivo. Com relação aos conteúdos abordados durante a elaboração do jornal, constatei grande relevância e satisfação por parte dos alunos e muita vontade em continuar a fazer do jornal escolar um veículo de informação e consolidação da voz ativa dos alunos, na participação efetiva dos</p> | <p>Não foi possível realizar essa última avaliação (proposta de outro roteiro de entrevista), os alunos estão com muitas atividades externas, devido ao encerramento do ano letivo.</p> |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|---|--|--|--|---|
| | | | | | desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes. Por fim, acredito que esse projeto deve ser desenvolvido cotidianamente, com aperfeiçoamento das atividades, buscando cada vez mais o envolvimento dos alunos.” (E.G.M., diretora) | problemas/assuntos do dia a dia escolar. | |
| H | Projeto Jornalista Mirim: A experiência de produção de jornal impresso com alunos do 5º ano | Jornal impresso 8 páginas coloridas | Desafio; Resultados positivos; Envolvimento de alunos, relacionamento entre os pares - cooperação e colaboração; Superou expectativas; Aspectos positivos: Aprendizagem dos alunos Interdisciplinaridade Envolvimento de todos os participantes Envolvimento da comunidade do bairro (patrocinadores) Aspectos negativos: Tempo | Gostaram muito dos trabalhos em grupos; Atividades motivadoras; Sentiram-se importantes; Evoluíram em seus aprendizados, na maneira de se expressar, e na participação. “Gostei muito de fazer o jornal, porque aprendemos cada vez mais, pesquisamos as notícias e digitamos no computador. Teve a participação dos dois 5ºs anos. Tivemos muita responsabilidade, entrevistamos pessoas com muita capacidade, escolhemos o logo do jornal, demos o nosso melhor.” (M., 10 anos) | “A elaboração do jornal “ Folha do Giseli” motivou de forma perceptível e significativa toda a unidade escolar; Foi de suma importância para os alunos de toda escola, o exemplo de empenho das professoras; Ficou visível aos olhos de todos que “é possível, quando se quer”; Mobilizou alunos, equipe escolar, o bairro, a comunidade em geral, a imprensa, os comerciantes, secretária da educação; Trabalho abrangente e totalmente interdisciplinar; Parabenizam todos os envolvidos na elaboração do projeto.” (diretora) | Como positivo. Os alunos, envolvidos na produção do jornal, estudaram vários conteúdos de diferentes disciplinas de forma agradável e diferente. | Avaliamos como excelente. A participação, interesse, vontade de aprender demonstradas pelos alunos foi notável. Sem contar na melhora ao produzir textos, a preocupação com a grafia, pontuação e concordância. Através do projeto houve uma melhora significativa na aprendizagem das classes. |
| J | O uso da mídia na escola: Blog Dentro do Bosque | Blog | O trabalho com a mídia na escola proporciona uma riqueza ímpar no ambiente escolar. Os alunos vivenciam a cidadania na sua essência, com ética, responsabilidade, companheirismo e acima de tudo com conhecimento. A mídia tem a magia de “prender” a atenção do aluno, principalmente esta geração que vive plugada. Durante o trabalho com o blog isto ficou mais nítido, os alunos “cobravam” o tempo todo o trabalho feito com blog, mas é claro que o professor tem que ter o discernimento de saber dosar este recurso. Entretanto, foi perceptivo o envolvimento dos alunos principalmente que | “É muito legal trabalhar com blog porque eu tive muito mais ideia e comecei a prestar mais atenção na aula” (L., M., R., R., 10 anos) “Eu achei a ideia de fazer o blog muito legal, aprendi como realmente se trabalha em equipe. Primeiro pensava que não iria dar certo mas, agora vi que deu certo.” (M. F. P. A., 10 anos) “Acho o blog bem legal porque é trabalho em grupo.” (L. R. X., 10 anos) “Eu gostei muito porque nos dá experiência de vida e nos ajuda a lidar com críticas, além de ser muito interessante.” (G.K.L., 10 | “Acreditamos que o projeto obteve impactos sensacionais na aprendizagem dos alunos. Podemos presenciar os alunos se envolvendo, pesquisando e construindo o documentário. As crianças puderam vivenciar situações em que também puderam expor seu papel de cidadãos. Criticando e reivindicando por melhorias. Por isso avaliamos a utilização do uso de mídia como positivo. Nossas crianças mobilizaram conhecimentos e divulgaram de forma ética e compromissada o que foi levantado ao longo do projeto.” (Equipe Gestora) | O uso da mídia na escola favorece o ensino porque desperta maior interesse dos alunos, contudo não deve ser um fim, mas um meio de melhorar o ensino na sala de aula. Não podemos desmerecer outros mecanismos utilizados na sala de aula acreditando que a mídia dará conta de toda aprendizagem necessária no desenvolvimento educacional do aluno. Acredito que a mídia, mas especificamente o blog vem ao encontro de proporcionar uma educação significativa ao aluno, auxiliando o professor em atingir os objetivos propostos que provavelmente outro | Considero satisfatória a aprendizagem dos alunos, principalmente com relação à produção de texto, já que muito começaram a ter a preocupação de utilizar a ortografia correta ao escrever. Com relação às demais disciplinas houve um interesse maior em realizar as atividades corretamente. |

| | | | | | | | |
|----------|--|---|---|--|---|--|--|
| | | | <p>todo trabalho era realizado em grupo, e como eu tinha notado um individualismo muito grande entre eles eu acreditava que teria problemas, mas para minha surpresa foi a melhor coisa que aconteceu. E tive a prova na avaliação final em que a grande maioria destacava o trabalho em grupo. O senso de responsabilidade trabalhado com eles também merece destaque, pois era proposta trabalho fora da sala de aula sem a minha presença e mesmo assim era feito. Não precisava ficar monitorando o tempo todo, eles tinham uma tarefa e faziam. Foi fantástico este momento, um sonho de todo professor.</p> <p>Ponto Negativo A precariedade da sala de informática</p> | <p>anos)</p> <p>“O blog me ajudou a saber mais das coisas, a trabalhar em equipe. A mexer mais no computador. Falar com pessoas importantes. Ajudar a escola também.” (P.H.L.S., 10 anos)</p> | | <p>recurso metodológico não atingiria.</p> | |
| K | <p>A realidade do lixo e do desperdício de alimentos na escola retratada por meio de videodocumentário</p> | <p>Videodocumentário 7 minutos de duração</p> | <p>“O uso de diferentes linguagens de mídia na escola pode ser um caminho para promover mudanças de atitudes e de metodologias de trabalho”.</p> <p>Aspectos negativos: Falta de equipamentos para produção do vídeo Precariedade da sala de informática</p> | <p>“Eu achei muito legal e educativo, porque aprendi a pensar nas outras pessoas, foi uma experiência maravilhosa esse trabalho. Quando recebemos a notícia ficamos muito felizes. Trabalhamos por três meses lendo, pesquisando e aprendendo e hoje estou feliz porque haverá mudanças em nossa escola, irá melhorar o desperdício de alimentos. Todos saíram ganhando, alunos, professores, e funcionários. Parabéns a professora pela ideia e os meus colegas pelo trabalho.” (N.S.C., 9 anos)</p> <p>“Foi muito bom porque conseguimos conscientizar muitos alunos” (E.C., 9 anos)</p> | <p>“Acreditamos que o projeto obteve impactos sensacionais na aprendizagem dos alunos. Podemos presenciar os alunos se envolvendo, pesquisando e construindo o documentário. As crianças puderam vivenciar situações em que também puderam expor seu papel de cidadãos. Criticando e reivindicando por melhorias. Por isso avaliamos a utilização do uso de mídia como positivo. Nossas crianças mobilizaram conhecimentos e divulgaram de forma ética e compromissada o que foi levantado ao longo do projeto.” (Equipe Gestora)</p> | <p>Não preencheu</p> | <p>Não preencheu</p> |
| L | <p>Teatro filmado: “Três</p> | <p>Vídeo de 23’33” de duração</p> | <p>Foi uma experiência muito rica em todos os aspectos, positiva e negativa. Ver os alunos</p> | | | <p>Em Língua Portuguesa, faz-se a releitura dos contos clássicos, realizando a</p> | <p>Os alunos aprenderam a entonação adequada das palavras, e a expressão</p> |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|---|--|---|--|---|
| | contos que vou te contar”: nova dinâmica na escola | | envolvidos e o grau de responsabilidade deles na realização do projeto foi muito marcante e surpreendente. Tivemos muitos ensaios e cansativos, pegamos outras aulas de atividades diferentes que eles gostavam para ensaiar para que tudo ficasse o melhor possível. E a cobrança para ver o projeto completo. O apoio de todo o pessoal envolvido da escola. Porém também foi bom para não cometer os mesmos erros no próximo projeto, como não ter o equipamento necessário pra edição, por exemplo, para que a finalização do projeto ocorra de forma tranquila e no prazo estipulado. | | | interpretação do textos e adaptando para a linguagem moderna. | corporal para interpretarem seu papel. |
| D | A experiência do uso de filme de animação na escola a partir da técnica de stop motion | Filme de animação de 01’54” de duração | Foi um trabalho significativo onde envolveu a sala como um todo. Para os alunos uma experiência nova, aprenderam com entusiasmo. O conteúdo trabalhado “vento: uma fonte de energia” de ciências foi de fácil compreensão. Utilizar a técnica de animação deixou a aprendizagem mais agradável, de forma que os alunos compreenderam a importância do ar em sua vida. | “Eu achei muito legal, os personagens ficaram bonitos, não só o meu, mas dos meus colegas também. Gostei muito de participar, foi muito interessante.” (J. A. S. P., 8 anos) “Eu gostei muito de participar, achei emocionante por causa que nós fizemos em duplas os desenhos e pintura. Nossos bonequinhos tinham o rosto triste e feliz, fizemos as ondas calma e forte. Foi muito bom.” (M. N. C. P., 8 anos) | “Foi um excelente trabalho! Houve um grande envolvimento e participação dos alunos durante todo o trabalho.” (R. C. Orientadora pedagógica) | O processo se deu mediante muitas expectativas, pois foi uma nova experiência de relacionar o conteúdo de ciências com a técnica de animação stop motion. Com a produção do texto coletivo e a dobradura do barco escola, pude perceber que os alunos compreenderam que o ar existe porque quando estamos no barco sentimos o vento em nosso rosto, balançando nosso cabelo, movimentando o mar. Na verdade, era para ser feito um barco a vela, mas não foi possível. Considero que o ensino do conteúdo não foi tranquilo porque tivemos que fazer adaptações e ajustes para gravar o filme. | O conteúdo trabalhado “vento: uma fonte de energia” de Ciências foi de fácil compreensão. Utilizar a técnica de animação deixou a aprendizagem mais agradável, de forma que os alunos compreenderam a importância do ar em sua vida |

Fonte: Organizada pela autora, com base na coleta de dados

Podemos notar no Quadro 6 que a totalidade dos objetivos apresentados para o desenvolvimento do projeto estavam relacionados à leitura crítica, promoção do conhecimento e o trabalho em equipe. Observamos que as justificativas apresentadas tratam do valor da mídia na sociedade atual, a importância da função social da escola e o desejo de tornar as aulas mais prazerosas, melhorando o ensino e a aprendizagem. Ao total, 241 alunos, do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental I foram atingidos diretamente pelos projetos, sendo que todos eles foram interdisciplinares.

Já no Quadro 7 aferimos que, apesar de os projetos trabalharem com mídias distintas e terem culminado na produção de mídias também diferenciadas, a avaliação dos docentes, da equipe gestora e dos alunos são muito parecidas. Os docentes destacaram o trabalho em grupo dos seus alunos, alguns com mais dificuldades, outros surpresos com os resultados. Falaram também do envolvimento da turma e da condição de promover diálogo do interesse dos estudantes, que estavam sempre motivados, portanto, aberto a mudanças. Para eles, o uso da mídia como ferramenta pedagógica favoreceu o ensino e a aprendizagem, especialmente pelo interesse dos alunos, que, em muitos momentos cobravam o trabalho com a mídia. Destacaram como pontos negativos da experiência o pouco tempo para desenvolver a atividade e os problemas de infraestrutura e equipamentos na escola.

Os alunos usam, em sua maioria, o adjetivo “legal” para atribuir à experiência de produção de mídia na escola. Durante as nossas observações em sala pudemos perceber como valorizam as práticas com as mídias e as relações por meio delas (DEBORD, 1997; BELLONI, 2003; TÜRKKE, 2010; BONILLA; FANTIN, 2015). Frutos da sociedade líquida (BAUMAN, 2001), essas crianças mencionarem o trabalho em grupo, em um momento contemporâneo em que a fluidez das relações imperam. Da gestão escolar não poderíamos esperar outra coisa, senão elogios, pois o projeto de mídia na escola trouxe a comunidade para mais perto da escola, bem como o olhar de autoridades sobre aquele contexto, visto que muitas repercussões surgiram com esses projetos, conforme vamos ver a partir dos próximos encontros.

Também, neste dia, apresentamos uma sugestão para estruturação (introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências) de artigo para produção de um relato de experiência (APÊNDICE I), bem como uma listagem com sugestão de bibliografia para este referencial teórico.

5.2.1.24 Atendimento extra 20/11/2014

No dia 20 de novembro, estive na unidade escolar onde trabalha a Prof.^a **D**. Ela solicitou minha ajuda para o fechamento da Proposta de Avaliação. Juntas, abrimos o arquivo e fomos discutindo e preenchendo o documento. Depois, organizamos os anexos e ajudei-a na confecção do Power Point. Permanecia a insegurança da docente para manusear o computador, embora quando estivesse diante dele soubesse sempre o que deseja e fazia solicitações constantes do que devia ser feito.

5.2.1.25 19º encontro – 20/11/2014

Iniciamos este encontro com o desabafo da Prof.^a **K** sobre a repercussão do videodocumentário na escola. Segundo ela, a gestão escolar estava numa situação desconfortável em virtude da realidade do desperdício de alimento na unidade escolar. O filme denuncia que 20% da merenda é desperdiçado.

O grupo problematizou essa questão e se mostrou indignado com esta cobrança:

O seu trabalho está excelente. A orientadora poderia aproveitar e dar para as crianças assistirem e resolver este problema da unidade. (Prof.^a **D**)

O que eu esperava é que o vídeo fosse exibido em salas e que o tema de desperdício fosse discutido. (Prof.^a **K**)

Ser inteligente agora é saber usar isso. (Prof.^a **J**)

A questão pra mim é que, na escola, não fizeram nada e agora a merendeira que falou do desperdício no vídeo está com medo e me procurou questionando o porquê do vídeo estar no YouTube. (Prof.^a **K**)

Na sequencia, fizemos um ensaio para a apresentação dos projetos no I Colóquio O uso da mídia na escola: experiências na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, a ser realizado no dia 24 de novembro.

As professoras estavam motivadas e ansiosas.

Cada vez que ela fala me dá uma dor aqui no estômago. Só senti isso no meu casamento. (Prof.^a **H**)

Decidimos em conjunto a sequencia e o formato das apresentações. Abrimos todos os arquivos feitos em Power Point, fizemos ajustes e depois um ensaio para cronometrar o tempo e ouvir opinião de todas sobre a apresentação. Não foi fácil. Elas estavam com

vergonha, inseguras, era algo bem novo e a todo o momento paravam para fazer questionamentos se deviam ou não falar aquilo e como deveriam se expressar. Todas participaram ativamente, ajudando no posicionamento, falas, abordagens e condutas na apresentação.

5.2.1.26 Atendimento extra 24/11/2014

Nesta data estive na escola da Prof.^a **K** para participar de uma reunião com a gestão escolar e a merendeira entrevistada no videodocumentário, pois ela estava preocupada com o seu depoimento sobre o desperdício de 20% da merenda escolar. O diretor ouviu a docente **K** e a cozinheira, que relatou seu medo de retaliações. O diretor disse que a sua participação no vídeo nada desabona sua conduta. Nossa posição foi que falar de problemas na escola, com o objetivo de saná-los, era algo digno e necessário e que, se fosse necessário, conversaríamos com instâncias superiores explicando o objetivo do projeto. Nossa sugestão foi a de que o videodocumentário fosse utilizado para conscientização da comunidade escolar. Ao final, a merendeira entendeu que o vídeo deveria continuar no YouTube e assim seu Termo de Concessão de Uso de Imagem e Som continuou validado.

5.2.1.27 20º encontro – 24/11/2014

Nesta data foi realizado o I Colóquio O uso da mídia na escola: experiências na rede municipal de Ensino de Presidente Prudente, via Skype, com a participação de estudantes de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto.

O evento foi realizado na mesma sala dos encontros, ou seja, no Late (Laboratório de Tecnologia e Educação) no campus da Unesp de Presidente Prudente. As apresentações foram assim organizadas:

- 19h30 - Projeto Jornalista Mirim: a experiência de produção de jornal impresso com alunos do 5º ano
- 19h40 - A experiência do uso de filme de animação na escola a partir da técnica de stop motion
- 19h50 - O uso da mídia na escola: blog Dentro do Bosque
- 20h - A realidade do lixo e do desperdício de alimentos na escola retratada por meio de videodocumentário

- 20h10 - Super Rosana: A construção de cidadãos reflexivos através do jornal escolar
- 20h20 - Teatro filmado “Três contos que vou te contar”: nova dinâmica na escola
- 20h30 às 21h – Debate com alunos do 3º ano de Pedagogia de Rio Preto

Após as apresentações, abrimos para perguntas das estudantes de Pedagogia. Elas questionaram sobre as dificuldades do dia a dia das docentes, como foi o processo de produção das mídias, sobre o interesse e o envolvimento dos alunos. Ao final do evento, as docentes comemoraram seus desempenhos.

Eu amei fazer isso. Quero fazer de novo. (Prof.^a J)

Notamos que o compartilhamento da experiência com estudantes de Pedagogia foi importante para aquilo que Gauthier et al. (1998) denominam de reservatório de saberes e se encontra dentro do saber da ação pedagógica. Este tipo de saber é aquele que o professor torna público a partir de uma experiência vivida, testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. É o saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, mas para o autor, o mais necessário à profissionalização do ensino. (GAUTHIER et al., 1998) Neste caso, interessante é que esta vivência foi compartilhada com os futuros professores, que, em seus estágios, muitas vezes, não encontram motivações como essas para fazer uso de diferentes ferramentas pedagógicas, como a mídia. Durante os encontros, em diversos momentos, as participantes afirmam que sofrem em suas unidades escolares com comentários de colegas que acham que elas “estão sempre inventando moda”.

5.2.1.28 21º encontro – 10/12/2014

O último encontro começou com a Prof.^a L distribuindo DVD com o vídeo do teatro filmado “Três contos que vou te contar”³⁴, que realizou com seus alunos e foi lançado no dia anterior na escola, conforme demonstra a Figura 7.

³⁴ Como a Prof.^a L não conseguiu a assinatura de todos os pais dos alunos participantes para autorização de publicação do vídeo no YouTube, o vídeo encontra-se disponível para análise apenas no Anexo A, juntamente com as demais mídias produzidas.

Figura7: Lançamento do filme “Três contos que vou te contar”



Fonte: Hilda Silva

Aproveitamos o momento para assistir ao filme, de 23 minutos de produção, e também ver as fotos da exibição pública.

Ficou muito bom. Eu fico pensando como decoraram tantas falas. (Prof.^a *H*)

E olha que teve gente que faltou e tiveram que decorar na hora. Uma mãe esqueceu, outro ficou nervoso e outro estava com febre. (Prof.^a *L*)

As professoras *J* e *E* anunciam para o grupo que estão concorrendo ao cargo de orientadoras pedagógicas a partir do ano que vem e que irão às escolas apresentar suas propostas ao corpo docente.

Pedimos a todas que fizessem uma avaliação geral da experiência formativa e vários aspectos foram abordados:

Antes de tudo é um conhecimento para vida toda. Independentemente de qual projeto tenhamos desenvolvido [...] cada um pode adquirir a experiência do outro e ter essa vontade de continuar, fazer outro projeto, acho que isso é a primeira vez em um curso que a gente consegue. Nos demais cursos que estamos acostumados a participar não têm essa motivação. O importante desse curso foi essa motivação, que nós somos capazes daquele conteúdo de sala de aula. Pra mim foi isso, pra todos, ir além daquilo que estamos acostumados a fazer. (Prof.^a *K*)

[...] eu acho que favoreceu também por ser um grupo pequeno. Eu não sei se fosse um grupo maior se seria assim. Mas essa vontade de fazer, de continuar a experiência... Mesmo que a gente fez coisas diferentes, a gente aprendeu por tabela, ficava atento a algumas dicas, isso pra mim foi gratificante. Por mim, eu fazia esse curso o ano que vem inteirinho de novo. (Prof.^a **J**)

Eu acho que foi um curso muito significativo. A gente sempre procura assim alguma coisa para que possamos usar em sala de aula e até que enfim aconteceu isso. Tudo aquilo que a gente almejava, a gente ia pedindo realmente aconteceu, por isso a vontade de vir, não ter pressa de ir embora. Por isso a vontade de fazer. Eu continuo dizendo: a gente entrou uma e nos saímos outras, nós nunca mais seremos as mesmas. Mas assim, tem que ter querer, tem que ser corajosa, tem que ter cara, coragem, é pra poucos. Acho que somos guerreiras. A gente tem coragem, não tem medo assim de enfrentar coisa diferente, apesar das dificuldades, apesar de tudo, a gente trabalha em qualquer lugar sem medo. E com um curso assim, acho que foi muito bom. Foi um curso maravilhoso o que eu sempre almejei: que fizesse diferença no meu trabalho. E fez e vai continuar fazendo. (Prof.^a **H**)

O que vem na minha cabeça eu me lembro da primeira reunião, eu bem tímida, bem quietinha e você ainda comentou: “Fala alguma coisa, você não fala nada!!!” E eu lembro que você sempre falava muito é um grupo de pesquisa, uma proposta colaborativa. E eu ficava pensando o que vai ser essa proposta colaborativa. Aí eu já pensei. Vai ter texto, vai dividir em grupos, cada um vai fazer uma parte... Você já está tão acostumada com essa sistemática, vamos ver o que vai dar. E ao longo aquilo que todas colocaram você foi tirando da gente “olha você é capaz, você pode”, foi tirando da gente, foi estimulando... Ao mesmo tempo em que você não chegava aqui com um teor autoritário tem que fazer isso. Então essa palavra “colaborativo”, pra mim, enquanto prática de curso e de formação era distante, infelizmente. Eu tenho 15 anos de sala de aula e só fui ter um curso de formação, na prática mesmo, de formação continuada, essa prática de formação colaborativa eu tive aqui com você. É uma coisa que eu vou levar pra sempre, com certeza. Eu aprendi muito, o jornal foi um desafio e tanto, fazer sair aquelas 4 páginas não foi fácil. Foram muitos obstáculos, tanto na escola, quanto em casa, porque daí uma coisa vai misturando com a outra. (Prof.^a **E**)

Eu falo assim que esse curso ele faz com que a gente saia da zona de conforto, da mesmice, aquilo de que todo dia é a mesma coisa. Faz com que a gente cresça, transforme a sua postura como professora. E faz a gente melhorar, melhorar nosso trabalho, fazer com que aquele conteúdo que eu trabalho no dia a dia se torne mais. Nós temos que dar conta do conteúdo e fazer com que esses conteúdos fiquem mais atrativos, estimulantes, e fazer com que os alunos fiquem contentes, que nem nós aqui no curso, e voltar no outro dia com alegria, satisfação. [...] Eu comentei que no começo eu pensei “será que eu vou dar conta?” É claro que o trabalho foi bom, eu já disse que quero continuar na nossa unidade onde vou estar. Eu fiz, foi bom, eu farei melhor ainda, será mais bem elaborado. Nós podemos dar continuidade neste curso, para que ele aconteça com novas mídias, pra ele aprofundar. O conhecimento não para por aqui. Isso vai ficar marcado para nós na vida inteira, como formador. (Prof.^a **D**)

Hoje mais do que nunca, com esse curso, cada uma de nós, em cada uma das unidades, causamos a diferença com nossos alunos, com a comunidade. Vendo a carinho ontem deles, dos pais, acredito que o curso foi de resultado singular na minha vida, iniciante na carreira de professora. Não tenho palavras pra dizer o que esse curso causou assim na minha vida, em particular, no dia-a-dia, profissionais, pessoais, acadêmicas. Tivemos que rebolar muito, a Thaisa aceitou meus atrasos, para dar continuidade no projeto. Foi muito desafiador, o que é mais gostoso de realizar. Eu não sou a melhor professora, não sou boa ainda, mas quero chegar e fazer a diferença na vida dos alunos, da comunidade. E esse curso contribuiu sem dúvidas, Thaisa, em especial, como professora, acreditando na gente, ouvindo o professor. (Prof.^a **L**)

Eu acho que a palavra que resume isso assim, que você demonstrou respeito pela gente. Porque às vezes a gente vai a cursos – eu estou traumatizada até hoje com aquele do jornal – e subestimam a gente. E você demonstrou outro lado. E isso que eu acho que fez a gente se desenvolver. (Prof.^a *J*)

Depois desta avaliação geral, agendamos uma entrevista individual com cada uma delas para aprofundar um pouco mais esta análise da formação. Daí surge o diálogo para o curso ter continuidade e o incentivo para escreverem um relato de experiência para apresentar e publicar em congressos.

Ao final, professoras *D*, *H* e *J* entregam lembranças a todas participante. De forma bastante espontânea, a Prof.^a *L*, pela primeira vez, pega a câmera fotográfica disponível para todas e mostrando tranquilidade diz: “Peraí, que vou fotografar”. Sentimos que este ato foi uma resposta: a mídia é o meio que pode colaborar com os atos de ensinar e aprender na escola.

5.2.2 Síntese dos resultados obtidos na 2ª fase da pesquisa

Apresentamos nesta seção a síntese dos resultados obtidos durante a proposta formativa desenvolvida a partir da constituição de um grupo colaborativo de pesquisa. Estas mesmas reflexões foram relatadas no documentário³⁵ intitulado “Formação de professores e mídia: olhares colaborativos”, produzido pela pesquisadora para a “Mostra Curta ANPED”, realizada em 2015 durante a 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

O nosso conceito de grupo colaborativo admite o entendimento de que é um grupo de pessoas dispostas a compartilhar espontaneamente algo de interesse comum, neste caso, o uso da mídia na escola, com olhares e entendimentos diferentes.

Para olhar com mais profundidade e rigor o processo de constituição do grupo colaborativo, elencamos, a partir da teoria, três categorias prévias – *negociação*, *colaboração* e *reflexão crítica* – e 15 subcategorias – *conflito*, *espaço*, *tempo*, *crenças e valores*, *tarefas*, *interesse*, *compromisso*, *corresponsabilidade*, *tomada de decisão*, *respeito mútuo*, *tolerância*, *confiança mútua*, *análise de problemas*, *implementação de mudanças* e *autonomia docente*. As categorias e subcategorias ampliam e direcionam nossas reflexões e são necessárias porque o objetivo geral desta investigação é analisar a potencialidade do processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para compreensão dos

³⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=no7Kepo5jEM>. (Anexo A)

diferentes alcances do uso de mídia na escola

Buscando a visualização dos dados coletados durante a segunda fase da pesquisa, e descritos na seção anterior, elaboramos a Tabela 6. Nesta tabela, elencamos todas as três categorias e as 15 subcategorias definidas e identificamos com um X a presença (P) ou ausência (A) de cada uma delas a cada encontro realizado.

Tabela 6: Síntese da análise dos dados coletados

| | NEGOCIAÇÃO | | | | | | | | | | COLABORAÇÃO | | | | | | | | | | | | REFLEXÃO CRÍTICA | | | | | | | | | | | |
|-------|------------|---|--------|---|-------|---|-------------------|---|---------|---|-------------|---|-------------|---|---------------------|---|-------------------|---|----------------|---|------------|---|------------------|---|----------------------|---|---------------------------|---|-------------------|---|---|---|---|---|
| | Conflito | | Espaço | | Tempo | | Crenças e valores | | Tarefas | | Interesse | | Compromisso | | Corresponsabilidade | | Tomada de decisão | | Respeito mútuo | | Tolerância | | Confiança mútua | | Análise de problemas | | Implementação de mudanças | | Autonomia docente | | | | | |
| | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A | | |
| 26/03 | | X | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | | |
| 02/04 | | X | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | |
| 16/04 | | X | X | | X | | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 30/04 | X | | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | |
| 14/05 | | X | X | | X | | X | | | X | X | | | X | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 04/06 | X | | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 11/06 | X | | | X | X | | X | | | X | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | |
| 18/06 | X | | X | | X | | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | |
| 16/07 | | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 23/07 | | X | X | | X | | X | | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 30/07 | X | | | X | | X | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 13/08 | | X | | X | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 27/08 | | X | | X | | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 10/09 | | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 24/09 | | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 08/10 | | X | | X | X | | | X | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | |
| 22/10 | | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 05/11 | X | | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 20/11 | X | | X | | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 24/11 | | X | X | | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 10/12 | | X | X | | X | | X | | | X | X | | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora. As colunas indicadas com **P** significam que a subcategoria foi evidenciada no dia do encontro; as colunas indicadas com **A** remetem à ausência daquela subcategoria naquele dia.

Diante dessa organização dos dados, pretendemos, a seguir, realizar uma síntese da análise empreendida e dos resultados coletados na segunda fase da pesquisa. Para tanto, dividimos a análise nas três categorias supracitadas e triangulamos tais dados com o referencial teórico e os dois momentos de diálogos face a face realizados, no início e ao final da formação, conforme elucidado no capítulo metodológico.

5.2.2.1 Negociação

Uma das premissas norteadoras deste estudo, suscitada após toda reflexão teórica sobre os princípios da colaboração, é que uma realidade, um grupo ou uma ação não nascem colaborativos, mas podem se constituir colaborativos durante sua existência. Isso porque uma das características que promovem a colegialidade (HARGREAVES, 1998) das relações é a negociação entre os pares, que, por sua vez, só podem dialogar a partir do momento em que se inserem neste grupo. Podemos dizer, portanto, que tal negociação é construída ao longo do tempo. E foi exatamente o que aconteceu na fase empírica da pesquisa.

Quando falamos em situações de negociação no conflito, no espaço, no tempo, de crenças e valores e de tarefas, estamos falando de relações de poder horizontais, de falar e ouvir, de diálogo, de acordos, de igualdade entre os pares e o mediador.

O conceito de relações de poder aqui empregado baseia-se em Bordieu (1989). Para o autor, as relações de poder permeiam todas as relações humanas em diferentes campos (cultural, intelectual ou científico) e não necessariamente dependem de prestígio econômico, mas de outras particularidades, como a escolaridade. E, de fato, é o que presenciamos no campo educacional: quem tem mais título, tem mais poder. Diante disso, nos primeiros encontros da formação, notamos que as participantes estavam ali aguardando a fala da pesquisadora que, mesmo desconhecida para todas elas, ganhou a autoridade e o direito à fala. Isso foi algo que precisou ser desconstruído ao longo da formação e custou muito caro. A bem da verdade, ainda pagamos um preço muito alto pelo modelo de formação ao qual fomos submetidos, em que o professor fala, o aluno escuta, muitas vezes sem compromisso próprio com a formação. A concepção de formação de professor como investigador de sua própria prática, em contexto colaborativo, era algo até aquele momento inédito na práxis de todas ali.

No primeiro momento de diálogo face a face, realizado entre 23/07/2014 a 21/08/2014, as participantes relataram que as relações de poder intimidam a negociação entre os pares e muitas vezes as impedem de ocorrer. Não há estímulo ao diálogo e troca de experiências.

Os cursos que a gente frequenta a sensação que dá é que não se tem noção alguma de sala de aula e quando a gente questiona alguma coisa é porque você não está afim de nada. (Prof.^a **J**, informação verbal, 2014)³⁶

A semana passada eu fiz um curso de ensino e leitura e a gente não teve tempo de contar experiências que a gente tem em sala de aula. A maioria das pessoas que estava ali, estava porque era obrigada. A gente tem que fazer, é convocação. (Prof.^a **L**, informação verbal, 2014)³⁷

Nas outras formações é assim: você pode questionar quem está transmitindo, mas não tem trocas. Eles te passam muita teoria aí você se vira na sala de aula. (Prof.^a **K**, informação verbal, 2014)³⁸

Então são coisas que chocam muito. E na formação é tudo muito teórico, sem relacionar com a prática. Enche a gente de teoria, abre o leque de teoria. Então faz aquela mistura de construtivismo com o sociointeracionista, várias teorias, e não relacionam com a prática. E aí vira o que a gente vê. (Prof.^a **E**, informação verbal, 2014)³⁹

Entendemos que, para a constituição de um grupo colaborativo, existe a necessidade de questionar o ensino do conhecimento autoritário, como propõe Stenhouse (1993). A autoridade imposta pelo formador/docente não garante conhecimento. Para o autor, o modelo de adestramento da escola fundamental, que embasou programas formativos ligados à racionalidade técnica durante décadas, forma alunos que não questionam a realidade e aceitam o que lhes é passado. (STENHOUSE, 1993) No entanto, à medida que se dá abertura para um pensar diferente, evidenciando o conflito de ideias e interesses, abre-se também a prerrogativa de que todos podem manifestar-se e que não existe verdade única e certezas absolutas, mas que todos os pensamentos são dignos de discussão e abordagens. É isso, de fato, que traz a pluralidade e gera a reflexão diante de um saber, como testemunhou a Prof.^a **E** (informação verbal, 2014)⁴⁰ ao final da formação durante o segundo diálogo face a face:

Ouvir a voz do outro, sempre. Não impor nada. Ouvir pra sentir o perfil de cada um. As pessoas vão dando seus indicativos. É a sensibilidade de você perceber isso e desafiar não de forma autoritária, apoiar e fazer o profissional acreditar naquilo, porque se for imposto, como a gente tem muito, vai ser feito, mas não vai ter efeito significativo como a gente quer. Colaborativo é um compartilhando com o outro suas experiências, suas dificuldades, suas angústias... é claro os pontos positivos também.

Na proposta formativa em análise, as situações de conflito começaram a ser evidenciadas somente após um mês de atividades, visto que ainda havia a insegurança de se comprometer com um pensamento que o colega ou o mediador não compactuasse. Inferimos

³⁶ Entrevista com Prof.^a **J** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 23 jul. 2014.

³⁷ Entrevista com Prof.^a **L** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 06 ago. 2014.

³⁸ Entrevista com Prof.^a **K** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 13 ago. 2014.

³⁹ Entrevista com Prof.^a **E** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 06 ago. 2014.

⁴⁰ Entrevista com Prof.^a **E** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 15 dez. 2014.

que, neste momento, o silêncio se fez necessário como uma tentativa de resguardar-se. Foi nítida demais, logo no início da formação, a espera dos sujeitos participantes por mais uma experiência formativa condicionada à recepção do conhecimento do formador por meio dos ouvidos, como se tal conhecimento pudesse ser servido de alguma forma.

Mas conforme o grupo foi se conhecendo melhor, e as mediações suscitavam cada vez mais problematizações para participação de todos, surgiu com mais frequência a exposição de pensamentos divergentes e a negociação, especialmente, de iniciativas combinadas de diálogo (BRNA, 1998). Isso quer dizer que, com o decorrer do processo, foi-se clareando a questão da divisão do trabalho, como prevê Brna (1998) ao falar do modelo de colaboração. Segundo o autor, numa proposta colaborativa considera-se o empenho mútuo para solucionarem juntos o problema, considerando que, em alguns momentos, os participantes farão subtarefas o que, de fato, aconteceu. Questionada em momento de entrevista ao final da proposta formativa, a Prof.^a **K** (informação verbal, 2014)⁴¹ falou sobre a experiência de vivenciar a divisão de tarefas neste grupo colaborativo.

Eu entendo como essa troca de experiências que foi. Mesmo a gente desenvolvendo projetos diferentes, de conteúdos diferentes, mas teve aquela troca. Eu quero fazer o ano que vem o jornal, eu sei as dificuldades que as meninas tiveram e eu já quero pensar no meu. Até então os cursos que tivemos só teve teoria. A gente não tinha parâmetros de resultados pra saber o que deu certo e o que não deu.

Além da *negociação de tarefas*, outras duas subcategorias de negociação estiveram com presença frequente durante a formação: *tempo* e *crenças e valores*. Como foi relatado na descrição, toda negociação de *tempo*, seja no sentido de duração das atividades ou de datas agendadas, teve bastante participação coletiva. Mesmo convencidos da importância da formação para o uso de mídia, assim como os demais 57 docentes do universo da pesquisa que relataram na primeira fase da pesquisa esse desejo, existem muitas outras questões a serem consideradas. O tempo, sim, é principal. Lembramos aqui de nossa aflição, antes da constituição do grupo, sobre essa questão. O que poderia levar um docente, em seu período do dia de folga (muitas vezes o único), participar de uma formação não obrigatória, oferecida por um desconhecido? Da teoria adveio a resposta: para operar as mídias – presentes em todas as relações sociais pessoais e profissionais – é preciso entendê-las. Ocorre que essa compreensão não está em debate no campo social, nem tampouco na formação inicial. Para a geração nascida antes da década de 80, a tecnologia veio fazer parte de uma vida que já existia e, portanto, compreendê-la para fazer bom uso, faz-se necessário.

⁴¹ Entrevista com Prof.^a **K** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 16 dez. 2014.

Quanto à subcategoria *crenças e valores*, foi possível verificar facilidade em ser negociada, visto que foi movida pela concepção central da finalidade da educação, que é transformar, e a concepção primordial da função da escola, que é ensinar e aprender conteúdos disciplinares. Essas concepções foram questionadas durante os diálogos individuais com as professoras.

Mudar o mundo? Já pensei, mas hoje eu tenho a certeza que não dá. A sociedade juntou educação com escolarização. O papel da escola é escolarização e a gente perde tempo cuidando de outras coisas. (Prof.^a *J*, informação verbal, 2014)⁴²

Educação pra mim é uma troca de conhecimento, a partir do que eles já têm, você ajudar a aprimorar mais. (Prof.^a *K*, informação verbal, 2014)⁴³

Minha concepção de educação é troca, possibilitar aprendizagem, aprender com eles. A escola tinha que ajudar a gente a desenvolver as atividades da melhor forma possível. Está vindo pra nós, na escola, um papel que não é nosso, que é educar. (Prof.^a *H*, informação verbal, 2014)⁴⁴

Eu penso assim que o papel da escola é ensinar o conteúdo didático. A criança vai lá pra aprender a ler, a escrever, fazer conta, mas não pra aprender a respeitar os mais velhos, os mais novos. Mas se o professor disser: “Eu não vou fazer isso”, essa criança vai sair instruída para o trabalho, mas não vai sair instruída para a vida. (Prof.^a *L*, informação verbal, 2014)⁴⁵

Concepções próximas que aproximaram os pares desde quando expostas. Nos relatos orais das docentes, em muitos momentos usaram a expressão de que as participantes do curso “havam sido escolhidas a dedo”. Mas não foram escolhidas, pois foram elas que se candidataram à formação. Buscaram e perseveraram no grupo porque têm como base princípios comuns, o que foi o agente facilitador de todo o processo. O *interesse* e o *compromisso* com a proposta formativa foram o alicerce da categoria *colaboração*.

5.2.2.2 Colaboração

Eu nunca tinha parado pra pensar na definição de colaborativo. Hoje eu entendo pela experiência que a gente teve que é um motivando o outro, compartilhar outras ideias, aceitar opiniões, um outro ponto de vista que você não havia pensado, o outro pode trazer. Eu acho que a troca de informações, opiniões, ajuda mútua são fundamentais. (Prof.^a *L*, informação verbal, 2014)⁴⁶

A categoria *colaboração* e o estado colaborativo do grupo (BRNA, 1998) só tornaram-se evidentes a partir do início do projeto de uso de mídia na escola, ou seja, após o retorno das

⁴² Entrevista com Prof.^a *J* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 23 jul. 2014.

⁴³ Entrevista com Prof.^a *K* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 13 ago. 2014.

⁴⁴ Entrevista com Prof.^a *H* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 29 jul. 2014.

⁴⁵ Entrevista com Prof.^a *L* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 06 ago. 2014.

⁴⁶ Entrevista com Prof.^a *L* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 15 dez. 2014.

férias escolares em julho de 2014. Relevante observar como o *interesse* comum no tema – presente desde o começo do ano – não garante a *colaboração*. Os sinais de práticas colaborativas surgem quando o compromisso coletivo garante a *corresponsabilidade* entre os pares. Estamos certos de que isso só aconteceu após as participantes reconhecerem a necessidade da troca, da discussão dos problemas comuns.

A gente viu a teoria, e foi envolvendo a prática de um jeito. A gente tinha prazer em fazer, a gente via os resultados, via o que a colega estava fazendo, queríamos fazer aquilo também. Terminou o curso todo mundo querendo fazer tudo ao mesmo tempo. (Prof.^a J, informação verbal, 2014)⁴⁷

Este sim foi o cenário formatado a cada encontro, nas sessões reflexivas realizadas. Cada docente fez uso do espaço e tempo necessários para falar do seu projeto, a evolução do mesmo, os avanços e, especialmente, as dificuldades encontradas naquele momento vivido. As *tomadas de decisão* no grupo não eram simplesmente motivacionais, mas saídas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem naquela fase vivida pela docente.

Para Brna (1998), a colaboração pode ser um estado ou um processo. Nesta pesquisa, é importante pensar sobre o estado de colaboração, manter compreensão compartilhada do problema, discutindo progressos. Essa compreensão, em nosso entendimento, se deu à medida que o *respeito*, a *tolerância* e a *confiança* – substantivos tão erradicados na corrida da vida – ocorreram de forma natural durante os encontros.

Podemos afirmar que a categoria *colaboração* também foi se constituindo a partir do trabalho em conjunto entre pesquisadora e professores, “[...] compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.” (IBIAPINA, 2008, p. 23) Tomamos como prioridade educacional nesta proposta formativa aprender a colaborar e não apenas colaborar para aprender (BRNA, 1998), o que foi um desafio pra todos nós desde o começo. No entanto, com esta clareza, assumimos, todas, um posicionamento de *compromisso* com o outro, superando o desejo de empreender de forma individual. Desta forma, sobre a base de um projeto comum, considerado aqui o uso da mídia na escola, cada partícipe contribuiu à sua maneira em benefício do projeto (IBIAPINA, 2008)

Mas como a *colaboração* entre os pares do grupo permitiu ter essa compreensão sobre o uso da mídia? Primeiro pelo apoio do grupo em ouvir e refletir sobre as experiências vivenciadas. Segundo, porque quando surgiam dificuldades para tomar decisão sobre como agir em situações mais delicadas, todo o grupo dava opinião, cabendo à docente definir a

⁴⁷ Entrevista com Prof.^a J concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 09 dez. 2014.

medida mais adequada a ser adotada naquele momento. Ainda que fosse protagonista, a segurança do grupo, encontrando-se a cada quinze dias, foi um diferencial porque os docentes relataram em entrevistas que muitas vezes se sentem sozinhos e com outros colegas da escola achando que estão “inventando moda demais”.

5.2.2.3 Reflexão crítica

Após a sensibilização do grupo sobre as atribuições do pesquisador como mediador e os professores participantes como protagonistas do processo formativo, fizemos o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios para planejar sessões de estudo com ciclos de reflexão sobre a prática docente. (IBIAPINA, 2008)

A *análise dos problemas* enfrentados na práxis nem sempre foi responsável pela *implementação de mudanças* conforme demonstra a Tabela 6, anteriormente apresentada. Fato que cruza com a observação de Tardif e Lessard (1999) sobre a hierarquia do saber docente, que se manifesta em diferentes níveis, de acordo com a exigência de cada situação. Esses saberes são produzidos em distintas interações sociais na realização do trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 1999). Portanto, a ciência sobre o que mudar não elucida, nem mesmo garante, a mudança imediata. O saber não basta (BEILLEROT, 2006). É aqui que a *autonomia docente* se faz necessária. Autonomia entendida como emancipação, que transforma o contexto em condições mais amplas para uma análise crítica (CONTRERAS, 2002). Sem autonomia, a realidade problematizada permanece estática. Para mobilizar a ação dos docentes, possibilitando aplicação na prática pedagógica, a formação deve considerar a sua indissociabilidade das condições de trabalho e de exercício profissional. A formação tem de ser algo do cotidiano, integrada ao dia a dia, à rotina escolar.

Assim, buscamos durante a proposta formativa vivenciar os quatro momentos das ações reflexivas anunciados por Ibiapina (2008): descrição, informação, confronto e reconstrução. A descrição das atividades realizadas com o uso de mídia em sala de aula estimulou a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente. A informação aos pares permitiu refletir sobre o significado das escolhas feitas e descobrir se os conhecimentos utilizados na prática docente eram espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não. Mas o momento crucial da reflexão crítica foi o confronto, ao permitir a compreensão do significado das práticas para a manutenção ou transformação. E a última ação, em algumas situações, foi a reconstrução, ou seja, identificar o que era necessário fazer para introduzir mudanças na prática pedagógica, considerando o que é

pedagogicamente importante.

Nesse movimento formativo de mobilização, vivenciamos a constituição do professor como investigador. Ferry (2008) compreende a formação como transformação em contato com a realidade e, nesse percurso formativo, o professor torna-se capaz de administrar a sua própria formação. Notamos que apenas nos últimos meses de encontro é que o trabalho das participantes voltou-se para si mesmo e sobre si mesmo e, neste contexto, elas foram tomando coragem para as decisões práticas, como encarar a produção de uma mídia em sala de aula, visando o ensino e a aprendizagem de um conteúdo interdisciplinar.

Ressalta-se que essa realidade é bem diferente da que encontramos na primeira fase da pesquisa em que os 65 professores de 4º e 5º anos do Fundamental I relataram suas restrições sobre o uso de mídia nas escolas às pesquisas no computador, aos jogos, à leitura de jornais e à assistência de vídeos, reforçando o paradigma de consumo de mídia, sem compreensão de seus processos de produção e de sua potencialidade educativa, resultado dos modelos de formação que visam à capacitação e ao treinamento, de fora para dentro do contexto escolar.

Já com base nos dados empíricos evidenciados na segunda fase da investigação, é possível afirmar que pensamentos mais ingênuos quanto à intencionalidade midiática foram lubrificados a partir de questionamentos de colegas do próprio grupo colaborativo. E isso nos confere segurança ao afirmar que o estudo reflexivo dos problemas apresentados pelos docentes, a partir de diferentes olhares corresponsáveis, trouxe resultados sob o ponto de vista pedagógico.

Antes eu usava mídia no retroprojetor para passar vídeos para as crianças com os temas que estudávamos, mas eu não conseguia selecionar as partes mais importantes, hoje eu consigo editar o material, fazer montagens. (Prof.^a *L*, informação verbal, 2014)⁴⁸

Na sala de aula eu já procurasse fazer diferente, só que faltava essa parte mais sistematizada sobre o jornal. Eu não sabia o que era uma reunião de pauta. O trabalho em grupo ficava não muito coletivo. É muito conflito, muita frustração, uma criança chorando que se ofendeu... difícil! Muita coisa pequena acontecendo. Precisa ter tudo muito planejado, senão, não sei nada. O trabalho ficou mais sistematizado, mais profundo e essa questão da produção de texto, da leitura, da leitura crítica, ficou mais planejada. Embora eu tenha sentido que faltou tempo pra desenvolver, de acordo com o que acho que seria mais interessante. O meu planejamento ficou melhor, tinha uma sequência, foi o que senti de diferença em relação ao meu trabalho com jornal. (Prof.^a *E*, informação verbal, 2014)⁴⁹

⁴⁸ Entrevista com Prof.^a *L* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 15 dez. 2014.

⁴⁹ Entrevista com Prof.^a *E* concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 15 dez. 2014.

Você consegue sair do livro didático, pode trabalhar fatos atuais e a criança acaba se envolvendo muito mais com o conteúdo do que com o livro. Nós pegamos aqui na época uma reportagem sobre o lixão de Prudente. Viram a realidade da nossa cidade e não só de forma macro a questão do problema ambiental. (Prof.^a **K**, informação verbal, 2014)⁵⁰

Com o curso deu pra ver que a técnica é o de menos, e que o processo de produção e o conteúdo é que são problemas. Me sinto mais segura. (Prof.^a **J**, informação verbal, 2014)⁵¹

Com esses relatos, que sintetizam a análise dos dados coletados na segunda fase da pesquisa, evidencia-se que a proposta formativa realizada assegura a dimensão dos pressupostos da mídia-educação com abordagens crítico-reflexivas superando as abordagens instrumental e produtiva-expressiva, conforme sugere Fantin (2006).

⁵⁰ Entrevista com Prof.^a **K** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 09 dez. 2014.

⁵¹ Entrevista com Prof.^a **J** concedida à pesquisadora na sua unidade escolar. 09 dez. 2014.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta jornada de estudos e experiência empírica com docentes da rede pública de ensino de Presidente Prudente, ainda me parece provocativa e latente a pergunta de Arroyo, feita há 16 anos, em seu livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens”: “Como se aprende a ser professor(a) nesses tempos e espaços de formação?” (ARROYO, 2000, p.129). A esta questão, trazemos alguns complementos. Como se aprende a ser professor(a) nesses tempos de mídia e espaços de formação colaborativos? Ou seja, partimos de questionamentos sobre uma formação real, e não ideal, que fale de experiências e não de diagnósticos. E esta formação que estamos nos referindo tem como alicerce um grupo colaborativo que, aqui, entendemos como a reunião de pessoas dispostas a compartilhar espontaneamente algo de interesse comum, neste caso, o uso da mídia na escola, com olhares e entendimentos diferentes.

Esta tese defende que a formação para o uso da mídia na escola deve considerar o saber docente, que emerge de suas ações práticas no contexto escolar onde ocorrem as interações sociais para promoção da educação. Para tanto, assumimos a visão do professor como investigador de sua própria prática, que se desenvolve e produz conhecimentos em contextos de práticas colaborativas.

Ao decorrer da pesquisa, lançamos como premissas quatro assertivas iniciais:

- 1) A mídia representa uma força oculta que pode interferir no pensamento humano;
- 2) A utilização de produtos midiáticos modifica toda a dinâmica da sala de aula e atrai atenção dos alunos;
- 3) A formação de professor sob o paradigma da racionalidade técnica não mobiliza ações concretas na prática docente;
- 4) Um grupo de pesquisa não nasce colaborativo, mas pode assim se constituir e potencializar a formação docente, a partir dos princípios da negociação, colaboração e reflexão crítica.

A primeira dessas premissas se evidenciou logo nas primeiras atividades da proposta formativa. Vimos como as mídias podem interferir no pensamento das docentes com as duas atividades de leitura crítica que realizamos. Conforme descrevemos na análise dos dados, foi preciso problematizar o que estava posto e esclarecer a intencionalidade midiática para a compreensão de que os fatos e versões apresentados são construídos e não representam a realidade. Com essa mediação, o grupo concluiu que o papel normatizador da mídia e sua influência no comportamento das pessoas podem ser instrumentos de atos responsáveis ou

irresponsáveis. Daí, fomos vivenciar a experiência de processo de produção de mídia com intencionalidade positiva e responsável, visando melhorar o ensino e a aprendizagem de um ou mais conteúdos escolares.

Neste sentido, ganhou força a segunda premissa, seja nos momentos de observação nas unidades escolares, onde estivemos por algumas vezes, e também nos relatos orais realizados pelas docentes durante as sessões reflexivas. As mudanças na dinâmica da sala de aula a partir do uso da mídia surpreenderam profundamente as docentes, que destacaram o interesse dos alunos, o comprometimento e também os bons resultados realizados em trabalhos em grupos.

Pudemos perceber, ainda, que o processo de produção midiática e os elementos constitutivos de todas as mídias trabalhadas eram desconhecidos, o que nos ajuda a entender que, se esse conteúdo esteve presente em alguma formação anterior dos docentes, não estava incidindo sobre a prática. Por isso, a nossa terceira premissa, a de que as formações anteriores baseadas no modelo da racionalidade técnica não mobilizaram novas práticas, se válida. Toda e qualquer prática anterior com mídia foi utilizando-a como fim e nunca como meio para aprendizagem, por isso, nesta experiência, foi tudo tão novo.

A nossa quarta e última premissa foi validada apenas no momento da análise da segunda fase da pesquisa quando, já distante da experiência empírica da proposta formativa, pudemos verificar as categorias presentes e ausentes no processo envolvendo o grupo. Ao final, concluímos que houve constituição do grupo colaborativo e este grupo potencializou o processo formativo.

Mas como isso foi possível? Inicialmente, a partir do pressuposto que esta tese de doutoramento discute *com* o professor sobre a utilização da mídia no contexto escolar e não tem como finalidade o diagnóstico *sobre* o trabalho docente desta natureza. É fato que esta investigação não nasceu colaborativa e a colaboração foi o objeto de estudo central analisado. Após o desenvolvimento da proposta formativa não foi fácil se distanciar e assumir um olhar reflexivo do processo para verificar o quanto a intervenção teria contribuído para a compreensão dos usos da mídia em contextos escolares. O que alicerçou a análise feita *a posteriori* foi a clareza da distinção entre a prática colaborativa durante a proposta formativa realizada e o olhar analítico posterior, visando verificar em que medida os indícios colaborativos contribuíram para a formação.

Para podermos defender a assertiva da tese apresentada, elencamos respostas nos caminhos traçados pelos objetivos específicos. Em um primeiro momento, buscamos identificar e analisar as principais correntes teóricas que subsidiam os projetos, programas e propostas de formação contínua de professores que tratam do uso da mídia na escola no

contexto brasileiro. Encontramos diferentes escolas que sustentam teoricamente essas ações.

Destacamos por meio deste estudo que as duas principais correntes são a mídia-educação e a educomunicação. Vimos que o desenvolvimento dos dois conceitos tem origem similar: a necessidade de fazer a leitura crítica da mídia. Inicialmente quando a escola desejava defender as crianças dos meios nocivos; depois, porque a educação passou a entender que deveria apresentar aos alunos apenas material referencial, de boa qualidade, que levasse à reflexão; por fim, quando a escola toma como sua a responsabilidade de apresentar os interesses ideológicos e mercadológicos dos meios de comunicação de massa. Esses três paradigmas percorreram e deram origem às reflexões mídia-educativas e educomunicativa. A diferenciação epistemológica e, portanto, conceitual entre a mídia-educação e a educomunicação evidencia-se a partir dos anos 2000, com a vigência do paradigma atual, que não mais coloca a escola resistente à mídia e seus processos, mas preconiza a necessidade de preparo para convivência e sobrevivência em um tempo de cultura midiática.

Podemos afirmar que o educador e o professor com aderência à mídia-educação querem ensinar e desejam um aprendizado em prol da formação de um sujeito crítico, o cidadão preparado para conviver de forma digna na sociedade. Da mesma forma que aproximam suas finalidades, se diferenciam na concepção do fazer a educação para comunicação. Vejamos.

A mídia-educação entende que a escola é espaço legítimo e apropriado, mas a discussão sobre mídia transcende o espaço escolar. Para a educomunicação, suas práticas podem ocorrer em qualquer ecossistema educativo; a escola pode ser um deles.

A prática da mídia-educação está sempre relacionada a um plano pedagógico integrado ao currículo escolar, enquanto a educomunicação não necessariamente traz para a discussão e para sua prática questões relacionadas ao saber pedagógico. Interessa aos educadores problematizar as relações entre mídia e educação, enquanto os educadores colocam a linguagem, os recursos e as metodologias de mídia a serviço da educação.

A educomunicação tem hoje atualmente sete áreas de intervenção. A mídia-educação divide sua prática no trabalho *com* os meios, *sobre* os meios e *através* deles.

Atualmente, a educomunicação conquistou sua autonomia conceitual no país, inclusive com curso de graduação desde 2011, formando profissionais especificamente para esta prática. Já a mídia-educação não se tornou disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, mas ganha força no cenário internacional para que o conceito não seja apenas um campo de estudo e intervenção, mas uma postura mídia-educativa, um patrimônio de cada um.

O segundo objetivo específico traçado buscou revelar a formação dos docentes da rede

municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia no contexto escolar. Verificamos, com a aplicação do questionário, que as experiências formativas dos sujeitos pesquisados sobre o uso da mídia na escola trouxeram pouca contribuição para a prática pedagógica. O grupo relatou nos dois momentos de diálogo face a face que a experiência de formação sobre o uso do jornal na escola oferecida pela Secretaria Municipal de Educação chegou a gerar distanciamento do meio. Por isso, resgatamos o discurso salvacionista de que a simples presença da mídia possa melhorar o ensino. Não basta meia dúzia de exemplares de jornal com notícias velhas para serem explorados por uma sala de 30 alunos em que a docente desconhece a gramática que engendra o discurso midiático. Isso pode ser um problema, como quando estamos diante de uma nova tecnologia e não sabemos operá-la. Neste caso, é natural a preferência por aquilo que já é de domínio. O desconhecido gera repulsa.

Comungamos com a ideia de nosso referencial que o uso pedagógico da mídia requer formação, visando construir não apenas habilidades técnicas, mas, sobretudo, reflexivas sobre a mídia. Essa formação tem de ser um projeto elaborado pelo professor e não imposta. Isto porque formação não se recebe e nem ocorre de forma passiva, como qualquer outra atividade no campo educativo.

Com relação ao terceiro objetivo específico, que visou identificar e analisar as representações do professor sobre a utilização de mídia na escola enquanto ferramenta pedagógica, vimos que, embora tenham afirmado fazer uso de mídia na vida pessoal durante o primeiro momento de diálogo face a face, todas participantes do grupo colaborativo mostraram-se inseguras quanto à produção de mídia junto com seus alunos. O pensamento para agir nesta situação foi o de que, para abalar as representações, para mudar comportamento e concepções, foi preciso trazer conteúdos específicos sobre diferentes mídias, a cada encontro, atendendo à demanda das docentes. Também foram necessários atendimentos extras para dar atenção individualizada a cada docente durante o processo de produção da mídia (diagramação, edição, formatação de *template* do blog, gravações em vídeo, fotografias). Notei que a nossa simples presença foi apoio fundamental no fechamento dos projetos, mas a colaboração dos pares durante as sessões reflexivas foram o tripé para sustentar todas as ações docentes. A segurança de ter colegas de profissão para acompanhar e opinar sobre suas ações, assumindo corresponsabilidade nos projetos foi substancial para que todos fossem concluídos.

Quanto ao último objetivo específico – definir, elaborar e implementar uma proposta formativa para e com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola, a partir de um grupo colaborativo, foram

muitos os desafios. Estamos convencidas de que o processo de formação do aluno é o nosso próprio processo de formação. Neste caso, tudo muito novo, pois foi também uma experiência empírica de muito aprendizado sobre a formação docente em si. O ponto crucial neste processo foi aceitar a condição de divisão de responsabilidades, visto que, na minha experiência de 14 anos do ensino superior, sempre detive o controle e programação plenos do que iria acontecer, em que tempo ocorreria e os desdobramentos das ações nos processos educativos sob minha responsabilidade. Percebo hoje que, muitas vezes, posso ter minado muitas possibilidades, certamente mais significativas de aprendizagem, por aplicar metodologias de trabalho às quais fui submetida e não necessariamente ferramentas e métodos de trabalho mais apropriados para a situação proposta.

Dessa forma, considero importante abordar a dimensão formativa deste estudo. Até então, como aluna e docente, vivenciava um processo unilateral, em que o professor idealiza, define, implementa um curso, enquanto os alunos têm o papel de vivenciar o processo, sem corresponsabilidade e sem poder decisório. Dar voz ao discente para expressar opiniões e apresentar dúvidas não caracteriza a vivência de um processo colaborativo. A essência da colaboração está na divisão das responsabilidades, espaço para negociação, investimento em diagnósticos e tempo para refletir criticamente sobre o processo. Com isso, vêm a coprodução de conhecimentos e a renovação, seja teórica ou prática. Mas, para além dos resultados alcançados com os sujeitos participantes, esta formação provocou em mim uma reconstituição da concepção de docência. Foi possível viver uma experiência em que o percurso e o resultado não estavam de antemão definidos, foram se constituindo ao longo do processo por meio da mediação e compartilhamento de ideias entre o grupo.

Há ainda que considerar que a colaboração em um processo formativo não garante por si só a conquista de mobilizações do contexto escolar, assim como uma escola conectada não garante relações colaborativas pela simples presença da tecnologia. As escolas devem oferecer condições que sustentem a mudança individual e solitária do professor, pois o querer docente para se transformar é o ponto de partida. Evidenciamos nossa latente preocupação sobre as condições para que as mudanças verdadeiramente aconteçam. Precisamos problematizar o sistema de ensino que está posto, o currículo extenso e com pouca aplicabilidade no dia a dia, a falta de garantia de tempo para a formação e, também, a baixa remuneração. Tivemos, por exemplo, relatos de docentes interessadas na formação que tinham jornada tripla para suprir necessidades básicas e, portanto, sem disponibilidade para outras atividades como a oferecida por nós. Assim, repudiamos o discurso imperativo – usado muitas vezes como justificativa na busca por culpados pelo fracasso escolar – que o professor

não quer nada, não tem compromisso e não deseja se profissionalizar. Sem condições mínimas, o problema é político e não pedagógico. E, portanto, merece ser tratado a partir de políticas públicas elaboradas e coordenadas por quem entende de educação em uma perspectiva epistemológica, humanística e não apenas do viés econômico ou, para ser mais precisa, das leis do mercado. Isto é, definir o necessário para que a profissionalização possa, de fato, ocorrer e que reverta em benefícios a todos e não apenas aos representantes de poderes econômicos.

Tornou-se evidente, com as análises, um perfil de posicionamento docente diferenciado. As professoras participantes da proposta formativa mostraram-se interessadas e compromissadas com a ação educativa. Mais que a integração dos meios de comunicação como ferramentas para atingir um objetivo pedagógico claramente definido, recuperaram o desejo de participação ativa nos processos educativos. Testemunharam deixar para trás o discurso inflamado de falência da escola pública, visto que falida está a política educacional que prioriza o viés econômico em detrimento do pedagógico. Todas as tentativas de pensamento do campo educativo que visam gerar receitas tendem a fracassar, pois sua finalidade não é econômica. A educação é uma área prioritária, pois transforma e pensa o sujeito como um ser social e não como um número. Sua função não é poupar recursos para sobrar mais para outras áreas do orçamento público, mas transformar o país numa sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a ausência de política pública e diretrizes que assegurem a continuidade do uso de mídia na escola, com condições mínimas para a sua prática, determinam o sucesso ou fracasso das ações. No caso das professoras **E** e **J**, que se tornaram orientadoras pedagógicas de unidades escolares no ano seguinte à participação na proposta formativa, essa questão é evidente. **J** foi escolhida como orientadora pedagógica para levar a proposta do blog para a nova escola. **E** permaneceu na mesma unidade escolar e, como orientadora, fez a proposta aos docentes para darem continuidade ao jornal escolar. Duas docentes aceitaram o desafio e receberam orientação da professora **E**, além de infraestrutura e condições financeiras para que isso acontecesse, tomando como referencial a prática da mídia-educação a partir de uma ação colaborativa.

Após a experiência desta pesquisa, defendemos os princípios da colaboração como o caminho para formar professores para o uso da mídia na escola. No entanto é preciso cuidado. Não é algo para ser feito “em grande escala”. O pequeno grupo de trabalho, envolvendo seis docentes, colaborou para as discussões, estabelecimento de confiança no coletivo, tomada de decisões e tolerância. Também destacamos que o tempo da formação – ao longo de um ano –

foi adequado e o mínimo necessário para as reflexões executadas. Mas a ideia é que esse processo não se encerrasse e fosse trabalhado por níveis de aprofundamento, o que vem a ser nossa proposta para investigações futuras. Ainda existem laços com as docentes participantes da proposta formativa.

Trata-se de um diferencial dos modelos formativos do paradigma da racionalidade técnica, em que o conteúdo é despejado ao docente, nos moldes de um treinamento técnico, com prescrições operacionais prontas. Para a prática transformadora, o professor precisa, sim, de conhecimento, mas também de oportunidade para vivenciar a corresponsabilidade, com tempo e espaço garantidos para a reflexão crítica deste processo.

Considero que o compartilhamento de experiências num ambiente de confiança, respeito e tolerância foram pilares para os resultados alcançados nas sessões reflexivas. A promoção do diálogo em situações de relações de poder horizontais trouxe um ambiente propício para pensar sobre o que se pensava. A cada encontro, as docentes traziam suas dúvidas, seus materiais para análise e compartilhavam com todo o grupo as conquistas, mas também medos, receios e inseguranças. E, assim, o grupo foi se constituindo colaborativo, por isso podemos afirmar que o interesse em comum não garante por si só a vivência da colegialidade.

Avaliar a proposta formativa para compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola é o último objetivo específico traçado. Podemos afirmar que o grupo realmente colaborou para que as participantes da segunda fase da pesquisa mudassem a prática quanto ao uso de mídia na escola, desta vez, problematizando “quando”, “como” e “por que” usar. Notamos ainda que o grupo ofereceu suporte para o desenvolvimento da autonomia docente, à medida que abriu espaço e tempo para analisar de forma crítica os problemas encontrados e implementar mudanças no percurso. Isso só foi possível porque os sujeitos pesquisados assumiram postura de professor investigador. A cada encontro, a reflexão se tornou mais sólida e mais complexa o que dava mais segurança para tomar decisões. Como diz Beillerot (2006), a formação só vai gerar saber quando o sujeito consegue realizar o que descreve.

Nossa avaliação a partir dessa experiência empírica de formação de um grupo colaborativo de pesquisa para reflexão e produção de mídia na escola é a importância do docente como protagonista, ativo, do seu processo formativo. Este princípio educativo da pesquisa, que considera o docente como autoformador (FERRY, 2008) e pesquisador (STENHOUSE, 1993) de sua própria prática, é crucial para a autonomia docente.

Defendemos a formação capitaneada pelo próprio professor.

Diante deste cenário, considerando que a formação mobiliza a pessoa, não é passiva, vimos analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites, que é objetivo geral da pesquisa.

Um grupo colaborativo potencializa a formação porque reflete sobre a práxis, troca experiência com os pares e desenvolve projeto vinculado à prática. Apropriamo-nos da sugestão de Elliott (1998) de superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, o que favorece mudanças, dentro deste contexto do grupo colaborativo. Entendemos que o tema trabalhado nesta investigação não é limitador e também outras temáticas caberiam nesta experiência.

Importante aqui diferenciar os limites da investigação realizada e os limites da proposta de formação sugerida. No contexto da investigação, entendemos que foram dificuldades: a oferta e o aceite dos docentes para participarem de uma formação a longo prazo em horário extra ao previsto na jornada de trabalho, o acompanhamento individual de todas as participantes do grupo e o aprofundamento gratuito de vínculos, seja entre pesquisadora e sujeitos e também entre os pares.

Já quanto aos aspectos limitantes da proposta de trabalho com um grupo colaborativo, destaco: o processo de constituição da colaboração, que não se inicia concomitantemente com a formação do grupo e as dificuldades para mediar os conflitos e assegurar que as relações sejam verdadeiramente horizontais, garantindo palavra e espaço para todos.

Apondo, também, os limites deste tipo de pesquisa, envolvendo a participação de um grupo colaborativo. O primeiro deles é a restrição no número de participantes na formação do grupo. Percebemos que a quantidade de sujeitos integrantes da proposta formativa, seis no total, deve ser limitada. Outra consideração é o acompanhamento dos participantes durante todo o percurso, o que considero fundamental para observar a aplicabilidade da teoria em sua prática pedagógica.

Estou convencida de que o grupo colaborativo possibilitou a discussão em profundidade das questões envolvendo o discurso midiático e o contexto escolar. E foi além: não só discutiu, mas vivenciou a autonomia como emancipação. Os resultados revelam que as docentes participantes da formação compreendem o processo de produção midiática e são capazes de utilizar a mídia como ferramenta pedagógica a serviço do ensino e da aprendizagem.

Desta maneira, confirmo a tese apresentada sobre a potencialidade e a validade de um grupo colaborativo para a formação de professores para o uso da mídia na escola, proposta que também pode se estender em formações com outros objetos de estudo.

Para tanto, é relevante problematizar as condições para que isto ocorra em outros contextos. Primeiramente, devemos pensar que, embora o professor deva ser tratado como protagonista em todo o processo, a colaboração prevê a presença e ação dos pares. Um cenário favorável, onde este encontro ocorre cotidianamente, é a própria escola, que 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. O apoio da gestão e seu empenho em buscar parcerias com a universidade é uma forma de abrir caminhos e encontrar parceiros para experiências reais na escola. Esses grupos instituídos abrem precedentes para envolver docentes como pesquisadores de suas práticas, potencializam mudanças ao fortalecer discursos comuns que possam influir no cumprimento e na geração de políticas públicas. Chega de esperar e aceitar que decidam pela Educação o que seus profissionais têm competências para definir.

Penso que esta tese nos ajuda a revisitar as atuais políticas públicas de formação de professores para pensarmos quais elementos presentes na constituição de um grupo colaborativo podem ser indicativos a serem incorporados para romper, de vez, com o modelo da racionalidade técnica. O primeiro indicativo é a problematização da prática e a oportunidade ao docente, responsável por capitanear sua própria formação, de trabalhar a partir de seu interesse. Comprometer-se com o processo é algo crucial para que os elementos da negociação, colaboração e reflexão crítica se desenvolvam. O tempo para refletir e a duração do processo semelhante ao ano letivo de trabalho suscitaram a discussão e vivência de conceitos mais complexos, cujo conteúdo é transversal a todo currículo, como solidariedade, divergência de opiniões, formação de consciência e posicionamento político na sociedade. Erro seria pensar no grupo colaborativo como modelo a ser seguido. Entendemos como uma possibilidade viável e de promoção de potencialidades para um olhar crítico do conteúdo escolar. E é a mudança do olhar, associada à epistemologia da ação, que faz a engrenagem rodar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia**: avaliação de um protótipo de currículo. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

ALMEIDA, Lígia Beatriz de Carvalho; LOBATO, Margareth Cavalcante de Castro; GHAZIRI, Samir Mustapha. Anped e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em educação e comunicação na última década. **Resgate**, Campinas, v. 29, n. 22, p. 32-43, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/277/277>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social: trabalhos completos. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-70.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACCO, Thaisa Sallum; LIMA, Claudia Maria de; FÜRKOTTER, Monica. Panorama da produção científica sobre imagens midiáticas e educação na Anped e Intercom (2009-2013). In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** [Águas de Lindóia]: UNESP/Prograd, 2014. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=3078>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jun. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: _____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-45.

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

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BÉVORT, Evelyne. La educación en médios em Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras. **Comunicar**, Huelva, v. 15, n. 28, p. 43-48, marzo 2007.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. 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: 15 ago. 2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto UCA. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública.** Salvador: EDUFBA, 2015. p. 99-145.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM, 2004.

BRAGA, José Luis; CALAZANS, Regina. Interfaces. In: _____. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface.** Porto Alegre: Hacker Editores, 2001. p. 56-70.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006. Seção 1.

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.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 13-47.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI. In: _____. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a10.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

COSTA, Nielce Menegueto Lobo. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 167-196.

DAMIANI, Magda Floriana. Estudo de caso de uma escola colaborativa. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos, 2009. p. 41-54.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. 5. ed. Madrid: Morata, 2005.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FANTIN, Monica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, Ilana (Ed.). **Agentes e vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Suécia: Taberg, 2014. p. 49-57.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação e EAS**: questões e atualizações práticas e epistemológicas. Texto publicado no blog Educação, Mídia e Cultura, 29 out. 2015. Disponível em: <<http://monicafantin.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 57-94.

FANTIN, Monica. 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>. Acesso em: 13 ago. 2011.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: _____. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 95-146.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Idéias**, São Paulo, v. 12, p. 25-34, 1992.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**, Portugal, v. 4, n. 9, p. 80-96, 2008. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/361/316>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social: trabalhos completos. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 50-75, set./dez. 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIROUX, Henry Armand. Los profesores como intelectuales transformativos. **Revista Docencia**. n. 15, p. 60-66. Dez., 2001. Disponível em: <<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GÓMEZ, Ángel Hernando; AGUADED, José Ignacio. Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea. **Resgate**, Campinas, v. 19, n. 22, p. 3-15, jul./dez. 2011.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: 34, 1992.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 2000. p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JONASSEN, David. **Computers and mindtools for schools**: engaging critical thinking. 2nd ed. New Jersey: Printice Hall, 2000.

JONASSEN, David. Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. **Educational Technology**, v. 35, n. 4, p. 60-63, July/Aug. 1995.

KRAUSZ, Mônica. **Fazendo revista na escola**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002.

KUHN, Thomas Samuel. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias de (Org.). **Crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 53-80.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Educação e justiça social**: trabalhos completos. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-159%20int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. Um grupo colaborativo de educadoras de infância e suas relações com a estocástica. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 108-127.

LORES, Raul Juste. Laços sociais influenciam mais do que a internet, diz sociólogo americano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2014. Ciência + Saúde, C7.

LOUREIRO, Robson. Educação e cinema no GT16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Novo governo. Novas Políticas?**: trabalhos completos. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=1.141344114.1970686345.1468788126>. Acesso em: 01 ago. 2013.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) e o compromisso da universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações: trabalhos completos**. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5375--Int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

MÍDIA E EDUCAÇÃO: perspectivas para a qualidade da informação. Relatório Final do I Fórum Mídia e Educação, nov. 1999. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2012.

MORDUCHOWICZ, Roxana. La educación para los medios es una educación para la democracia. **Resgate**, Campinas, v. 19, n. 22, p. 16-20, jul./dez. 2011.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

MOSTAFA, Solange Putnel; MÁXIMO, Luis Fernando. A produção científica da Anped e da Intercom no GT Educação e Comunicação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1023/1078>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

NACARATO, Adair Mendes. et al. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 197-212.

NÓVOA, António. **Evidentemente: histórias da Educação**. 2. ed. Porto: ASA, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopedia, 1999. p. 1-27.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Fotografia e audiovisuais**. Curitiba, 2010. (Cadernos temáticos)

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992. p. 17-33.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: _____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações: trabalhos completos**. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 11-22, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1360/971>>. Acesso em: 08 out. 2015.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

QUARTIERO, Elisa Maria. Trabalho docente cooperativo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=214>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. Apresentação. In: _____. (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 11-21.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Realidade y desafios de la educación en médios em Italia. **Comunicar**, Huelva, v. 15, n. 28, p. 25-31, marzo 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAGAYARAJ, Davadoss Joseph. Revisiting paradigms and point of action. In: _____. **Media education: key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. Chennai: Arumbu Publications, 2006. p. 133-147.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SANTOS, Ezicléia Tavares. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação na ANPED: 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?: trabalhos completos. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5899--Int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, Lee. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, Merlin. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, 1996.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas; CANELA, Guilherme. Os porquês de uma política nacional de mídia-educação. **Comunicação & Educação**, v. 17, n. 2, p. 12-21, jul./dez. 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da gestão comunicativa como prática da educomunicação. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Gestão da comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 161-188.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação**: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. [São Paulo: NCE/ECA/USP, 1999]. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SOARES, Ismar Oliveira. **Educomunicação**: fundamentos, metodologia e áreas de intervenção. São Paulo, 2010. Notas de aula.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, v. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: 34, 2002.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madri: Morata, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Quebec: De Boeck/PUL, 1999.

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

TERUYA, Teresa Kazubo; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7481/5786>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

TOMITA, Iris; COSTA, Rosa Maria Dalla. A interface comunicação e educação em congressos científicos: diferenças e aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. **Quem tem medo da pesquisa empírica?**: anais. [São Paulo]: Intercom, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2352-1.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010.

VALENTE, J. A. Análise de diferentes tipos de softwares usados na educação. In: _____. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 88-110.

VELASCO, María Teresa Quiroz. Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola. **Comunicação & Educação**, v. 20, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2015.

VERMELHO, Sonia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1412-1434, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27287.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZANCHETTA, Juvenal. Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual. **Resgate**, Campinas, v. 19, n. 22, p. 21-31, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/276/276>>. Acesso em: 23 set. 2012.

ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. A notícia no telejornal. In: _____. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 99-120.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2011.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO
Professores da Seduc do Ensino Fundamental I – 4º e 5º anos

1) **Idade:** _____

2) **Sexo:** () Feminino () Masculino

3) **Escolaridade:**

a) () Magistério/Cefam () Não cursei Magistério/Cefam

• Ano de conclusão: _____

b) () Superior cursando

• Curso: _____

• Ano de início: _____ Previsão de término: _____

c) () Superior completo () Não cursei Ensino Superior

• Curso: _____

• Ano de conclusão: _____

d) () Pós-graduação () Especialização () Mestrado () Não cursei Pós-graduação

• Curso: _____

• Ano de conclusão: _____

4) **Há quantos anos você é professor?**

a) Sou professor(a) há _____ anos.

b) Sou professor(a) na Seduc (Presidente Prudente) há _____ anos.

5) **Em quais níveis de ensino você já trabalhou? Por favor, marque um X em todos os níveis que atuou até o momento:**

a) () Educação infantil

d) () Ensino médio

b) () Ensino fundamental I

e) () Ensino superior

c) () Ensino fundamental II

6) **Em que ano(s) você leciona atualmente?**

a) () 4º ano b) () 5º ano c) () Outro(s). Qual(is)? _____

7) **Atuando como professor, qual é a sua jornada de trabalho? Por favor, preencha o número de horas trabalhadas em cada uma das opções. Caso trabalhe apenas na Seduc, deixe em branco as demais opções.**

a) Trabalho _____ horas na Seduc

b) Trabalho _____ horas na rede estadual de Ensino

c) Trabalho _____ horas na rede particular de Ensino

d) Trabalho _____ horas em outra atividade. Qual? _____

8) Teve alguma formação para o uso de mídia em sala de aula?

a) () Sim

b) () Não (*pule para a questão 9*)

8.1) Professor(a), caso tenha tido formação para o uso de mídia em sala de aula, por favor, explique um pouco mais como funcionou:

| Qual era o nome do programa/projeto/curso? | Entidade promotora da formação | Em que ano ocorreu? | Carga horária | Conteúdo aprendido |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------|--------------------|
| • | | | | |
| • | | | | |
| • | | | | |

9) Você utiliza ou já utilizou mídia(s) em sala de aula?

a) () Sim

b) () Não (*pule para a questão 10*)

9.1) Caso tenha utilizado, qual foi essa(s) mídia(s)? Você usou essa(s) mídia(s) para ensinar o quê? _____

10) Deseja conhecer mais sobre o uso de mídia em sala de aula?

a) () Sim

b) () Não (*fim do questionário*)

10.1) Caso tenha interesse, o que gostaria de aprender? Por quê? _____

10.2) O que você faria com essa nova aprendizagem na sua prática de ensino? _____

10.3) Como acha que deve ser uma formação de professores para o uso de mídia em sala de aula? Por favor, fale um pouco sobre qual deve ser o conteúdo e como deve ser organizada essa formação? _____

**APÊNDICE B – Carta convite para a formação
sobre o uso da mídia na escola**

Presidente Prudente (SP), 17 de fevereiro de 2014.

Caro(a) professor(a),

Queremos convidá-lo(a) para participar de uma reunião com informações sobre o **curso de extensão** que vai ser ofertado pela Unesp de Presidente Prudente com o tema **O uso da mídia na escola**.

O curso de extensão será oferecido aos professores da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente que manifestaram desejo de conhecer melhor sobre o tema, durante aplicação de questionário da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente intitulada "Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores no contexto da sociedade do espetáculo", desenvolvida pela aluna Thaisa Sallum Bacco, sob orientação da professora Dr^a Claudia Maria de Lima, além de outros docentes interessados, mesmo que não tenham participado de tal pesquisa.

Vale destacar que essa proposta trata-se de um curso de extensão da Unesp para difusão de conhecimento que certificará os participantes. Se houver interesse em participar, **esperamos você na quinta-feira, dia 20 de fevereiro, às 19 horas, no Anfiteatro 7, no campus da Unesp de Presidente Prudente** (em frente à Fundacte, próximo à lanchonete Jopanas).

Obrigada pela atenção,

Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco
RG: 28.252.725-4 (SSP/SP)
CPF: 158.869.448-85
3908-5012, 99773-9807
thaisabacco@gmail.com



Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Maria de Lima
cmlima@ibilce.unesp.br



APÊNDICE C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores no contexto da sociedade do espetáculo

Nome da Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco

Nome da Orientadora: Claudia Maria de Lima

A presente declaração registra o conhecimento, consentimento e concordância dos membros e direção da E.M. _____ sobre o desenvolvimento, observação e aplicação do projeto de pesquisa intitulado “Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores na sociedade do espetáculo”.

A pesquisa de doutorado, conforme Declaração em anexo assinada pela secretária de Educação de Presidente Prudente, tem autorização para ser realizada na rede municipal.

O referido projeto utilizará das instalações da escola para observar o cotidiano de atividades da professora _____ e entrevistar a professora durante o período de junho de 2014 a dezembro de 2014. A observação das atividades e a entrevista serão realizadas em dias e horários pré-agendados e serão gravadas em vídeo apenas a imagem da professora no seu ambiente de trabalho, sem qualquer identificação de alunos e demais funcionários da escola.

Nestes termos, declaro minha ciência e aceitação.

Presidente Prudente/SP, _____ de _____ de 2014.

Nome completo responsável pela E.M. _____

Assinatura responsável pela E.M. _____

Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco

(18) 3908-5012 / 99773-9807 (thaisabacco@gmail.com)



Orientadora: Dr.^a Claudia Maria de Lima

(17) 3221-2322 (cmlima@ibilce.unesp.br)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores no contexto da sociedade do espetáculo

Nome da Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco

Nome da Orientadora: Claudia Maria de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) Sr.(a) é convidado(a) a participar desta pesquisa que tem por objetivo geral definir, elaborar, implementar e avaliar um projeto piloto de uma proposta formativa para professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre o uso da mídia na escola.
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa professores das escolas do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) integrará um grupo colaborativo de pesquisa, com a garantia do anonimato do sujeito participante da pesquisa. O(a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora e com a orientadora do projeto e, se necessário, com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes, telefones e emails encontram-se ao final deste documento.
4. **Sobre a proposta formativa:** Os encontros realizados durante o desenvolvimento da proposta formativa serão registrados em áudio e vídeo. O conteúdo desses registros será transcrito e estará posteriormente disponível a todos os participantes da pesquisa. As atividades desenvolvidas durante a proposta formativa serão descritas e analisadas pela pesquisadora no decorrer das atividades.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga benefícios diretos sobre o uso de mídia nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e assim possa nortear a elaboração de uma proposta formativa voltada aos docentes sobre a utilização na mídia no contexto escolar. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

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 cópia 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.

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

Assinatura da Pesquisadora



Assinatura da Orientadora da pesquisa

Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco / (18) 3908-5012/99773-9807
(thaisabacco@gmail.com)

Orientadora: Claudia Maria de Lima / (17) 3221-2322 (cmlima@ibilce.unesp.br)

**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO
DE IMAGEM E SOM**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Título da Pesquisa: Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores no contexto da sociedade do espetáculo

Nome da Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco

Nome da Orientadora: Dr.^a Claudia Maria de Lima

Eu, _____ portadora do
RG _____ e CPF _____ residente no
endereço _____

por este instrumento particular, autorizo por livre e espontânea vontade o direito de uso da minha imagem e som de voz ao projeto de pesquisa de doutorado: “Leitura crítica de imagens midiáticas na escola: proposta formativa para professores no contexto da sociedade do espetáculo” através de qualquer meio pelo qual estes sejam veiculados.

Para os fins deste instrumento, imagem significa a representação estática e dinâmica da minha forma externa e minha forma plástica distintiva, incluindo todos os componentes exteriorizadores do meu corpo, bem como o som de minha voz e dados revelados por mim.

Declaro ter conhecimento do projeto, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT Unesp de Presidente Prudente, e concordar com a disponibilização a público da imagem concedida por mim em versão integral, assim como em versão editada.

Declaro também, mediante a assinatura deste documento, estar ciente e de acordo que não haverá qualquer tipo de compensação, tanto agora quanto no futuro, pela captação, armazenamento, uso, fixação e/ou reprodução de imagens minhas em qualquer suporte existente ou que venha a existir relacionados ao projeto e que todas as informações anteriores dadas por mim são verdadeiras, outorgando ao presente documento um caráter legal.

Presidente Prudente/SP, _____ de _____ de 2014.

Assinatura da Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora



Assinatura da Orientadora da pesquisa

Pesquisadora: Thaisa Sallum Bacco / (18) 3908-5012/99773-9807 (thaisabacco@gmail.com)

Orientadora: Dr.^a Claudia Maria de Lima / (17) 3221-2322 (cmlima@ibilce.unesp.br)

**APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PROPOSTA
FORMATIVA**

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
CURSO DE EXTENSÃO: O USO DA MÍDIA NA ESCOLA (Nº 6267)

| MÓDULO 1 | | |
|-----------------|-------------|---|
| | DATA | ATIVIDADES REALIZADAS |
| 1º encontro | 26/03/2014 | Apresentação, ficha de inscrição <i>Atividade 1:</i> Narrativa autobiográfica gravada em vídeo (experiência com uso de mídia em sala de aula) <i>Atividade 2:</i> Leitura crítica de capa de revista |
| 2º encontro | 02/04/2014 | Processo de produção midiática: fatos, versões e a edição de vídeos <i>Atividade 3:</i> Análise e leitura crítica de vídeos - Entrevista Dilma sobre o novo Código Florestal Definição para elaboração dos objetivos do curso TEXTO VALENTE, J. A. Análise de diferentes tipos de softwares usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (org.) O Computador na Sociedade do Conhecimento . Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 88-110 (Psicodinâmica das cores) |
| 3º encontro | 16/04/2014 | Leitura e discussão do documento colaborativo sobre os objetivos do curso <i>Atividade 4:</i> Construção dos objetivos do curso com a ferramenta da web 2.0 – Google Drive TEXTO ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. A notícia no telejornal. In: ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. Imprensa escrita e telejornal . São Paulo: Unesp, 2004. p.99-120 |
| 4º encontro | 30/04/2014 | Leitura e discussão do documento colaborativo sobre os conceitos de mídia, tecnologia, meios de comunicação, comunicação de massa <i>Atividade 5:</i> Sistematização e edição dos conceitos elaborados pelo grupo no Google Drive Compartilhamento de arquivos Drive TEXTO CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org). Manual de ferramentas Web 2.0 para professores . Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286 >. |
| 5º encontro | 14/05/2014 | Preenchimento e leitura do TCLE (individual, escola) e termo de uso de imagens Leitura e discussão do texto “Mídia, escola e leitura crítica do mundo”, Graça Caldas <i>Atividade 6:</i> Registro fotográfico do curso de extensão TEXTO CALDAS, Graça. 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 >. |
| 6º encontro | 04/06/2014 | A linguagem fotográfica – conceitos e sentidos <i>Atividade 7:</i> Leitura e análise crítica das fotografias de registro do último encontro TEXTO Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Fotografia e Audiovisuais . Curitiba: SEED, 2010.60p. (Cadernos temáticos) |
| 7º encontro | 11/06/2014 | A linguagem audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção); enfoque na produção do roteiro de vídeo <i>Atividade 8:</i> Análise e discussão crítica de metavídeos sobre a linguagem audiovisual (diferentes enfoques, diferentes públicos, diferentes roteiros, diferentes finalidades) |
| 8º encontro | 18/06/2014 | Software Movie Maker <i>Atividade 9:</i> Produção de vídeo utilizando o Movie Maker com o material documental do curso Compartilhamento dos vídeos no Facebook Redefinição do cronograma do curso para o próximo semestre TEXTO BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade , Campinas, v. 30, n. 109, Dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302009000400008&lng=en&nrm=iso >. |

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
CURSO DE EXTENSÃO: O USO DA MÍDIA NA ESCOLA (Nº 6267)

| MÓDULO 2 | | |
|--|--|---|
| | DATA | ATIVIDADES REALIZADAS |
| 9º encontro | 16/07/2014 | <p>Redefinição cronograma de atividades para Módulo 2</p> <p>Exposição e discussão da experiência da Érika com o uso do jornal na sala de aula (Projeto Copa) e divulgação no jornal O Imparcial</p> <p>Entrega de atestado de frequência do curso</p> <p>Agendamento de entrevistas individuais e visitas às escolas</p> <p>Discussão do texto Mídia-educação</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho com uso de mídia em sala de aula</p> |
| 10º encontro | 23/07/2014 | <p>Leitura texto Folha de S. Paulo “Laços sociais influenciam mais que internet”</p> <p>O uso do Blog na educação</p> <p>Entrega de material de referência sobre jornal e blog (livros e artigos)</p> <p>Discussão das propostas de atividades de cada uma para desenvolvimento e apresentação na Mostra Pedagógica da Seduc em 14/10</p> <p>Orientação sobre pesquisa de referencial teórico em sites de busca (Google, Google Acadêmico, Scielo, YouTube e Vimeo)</p> |
| Jaqueline Maria Deise Heliane Érika Lucimeire Kátia | 23/07 24/07 29/07 06/08 06/08 21/08 | <p>Entrevista individual</p> <p>Visita à escola e observação do trabalho com a turma utilizando mídia</p> |
| 11º encontro | 30/07/2014 | <p>Apresentação das propostas de trabalho com o uso da mídia em sala de aula</p> <p>Apresentação das finalidades e exemplos de Fanzines</p> <p>Orientação sobre cronograma de atividades do projeto de uso de mídia na escola – pensar em etapas semanais até a divulgação em 14/10</p> <p><i>Atividade 10:</i> Produção de texto reflexivo sobre o planejamento da experiência de uso de mídia na escola</p> <p>Orientação sobre os elementos do jornal impresso e seu processo de produção (jargões jornalísticos, projeto gráfico, reunião de pauta, reportagem, fotografia e edição)</p> |
| 12º encontro | 13/08/2014 | <p>Sessão reflexiva sobre observação nas escolas com uma experiência de uso de mídia – utilização das fotos para apresentação, análise e sugestões para novas atividades</p> <p>Fechamento do cronograma de trabalho para o projeto de uso de mídia na escola – individual</p> <p>Orientação sobre elementos do jornal impresso – aprofundamento a partir de exemplares de diferentes jornais do dia. Comparações e análise.</p> <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades: Heliane (jornal impresso), Lucimeire (vídeo sobre conto), Jaqueline (blog) e Kátia (videodocumentário)</p> |
| 13º encontro | 27/08/2014 | <p>Entrega de fotos reveladas da observação realizada em sala de aula</p> <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades: Maria Deise (animação Stop Motion) e Katia (videodocumentário)</p> <p>Análise e discussão de produção de vídeos com a técnica de animação de Stop Motion – exemplo de vídeos disponíveis no YouTube</p> <p>Apresentação e discussão inicial da Proposta de Avaliação do projeto de uso da mídia na escola</p> |
| 14º encontro | 10/09/2014 | <p>Relato oral do desenvolvimento das atividades: Érika (jornal), Heliane (jornal), Jaqueline (blog) e Lucimeire (vídeo)</p> <p>Organização do cronograma do curso para o último módulo</p> <p><i>Atividade 11:</i> Proposta de Avaliação do projeto de uso de mídia na escola</p> |
| Érika Jaqueline Jaqueline Kátia Heliane | 18/08 19/08 20/08 21/08 28/08 | <p>Atendimentos extras nas escolas para orientações sobre o projeto de uso de mídia na escola</p> |

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
CURSO DE EXTENSÃO: O USO DA MÍDIA NA ESCOLA (Nº 6267)

| MÓDULO 3 | | |
|--|--|---|
| | DATA | ATIVIDADES REALIZADAS |
| 15º encontro | 24/09/2014 | Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral do desenvolvimento das atividades do projeto de uso de mídia na escola (apresentação de Jaqueline, Lucimeire, Érika, Kátia) Apresentação e discussão dos projetos e referidos sites jornalescolar.org.br, animaescola Apresentação e discussão das ideias de Moran a partir de vídeo exibido no programa “Nós na Educação” <i>Atividade 12:</i> Registro fotográfico e edição das fotografias do projeto com a utilização de mídia na escola a partir das etapas da proposta de avaliação |
| Heliane Maria Deise Lucimeire Érika Kátia | 25/09, 29/09 e 11/10 01/10, 02/10 e 20/11 01/10, 08/10 e 26/11 01/10 09/10 e 24/11 | Atendimentos extras presenciais para orientações sobre o projeto de uso de mídia na escola |
| 16º encontro | 08/10/2014 | Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral do desenvolvimento das atividades do projeto de uso de mídia na escola (apresentação de Maria Deise, Heliane, Jaqueline, Lucimeire, Érika, Kátia) Definição da apresentação do projeto de uso da mídia na escola na Mostra Pedagógica (14/10) Atendimento individual sobre questões práticas para finalização do projeto (conversão de vídeos, ajustes finais na diagramação, áudio de vídeos) |
| 17º encontro | 22/10/2014 | Sessão reflexiva com a utilização de fotos e relato oral para avaliação da divulgação da Mostra Pedagógica (apresentaram Jaqueline, Maria Deise, Heliane, Érika) Softwares de apresentação Power Point, Prezy e Powtoon <i>Atividade 13:</i> Preparação de apresentação do projeto para a escola, comunidade e universidade |
| 18º encontro | 05/11/2014 | Discussão individualizada da Proposta de Avaliação preenchida e reflexão sobre os dados coletados Orientação para estruturação de artigo para relato da atividade desenvolvida (Introdução, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências) |
| 19º encontro | 20/11/2014 | Análise e discussão dos arquivos digitais produzidos com softwares para apresentação do projeto na escola e para a comunidade Ensaio das apresentações para o Colóquio (Heliane e Elaine, Jaqueline e Maria Deise) usando projetor multimídia Atendimento individualizado para dúvidas quanto aos arquivos que serão apresentados |
| 20º encontro | 24/11/2014 | <i>Atividade 14:</i> <u>I Colóquio: o uso da mídia na escola: experiências na rede municipal de ensino de Presidente Prudente</u> (Relato oral do projeto para estudantes de Pedagogia de Rio Preto via Skype) |
| 21º encontro | 10/12/2014 | Avaliação final da proposta formativa Fechamento com confraternização festiva <i>Atividade 15:</i> Produção de artigo com o relato da experiência de uso de mídia na escola |
| Maria Deise Lucimeire Érika Katia Jaqueline Heliane | 10/12 15/12 15/12 16/12 16/12 23/12 | Entrevistas finais |
| | 02/02/2015 | Entrega por email de artigo com relato da experiência sobre o uso da mídia na escola |

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

**APÊNDICE G – ATIVIDADE REFLEXIVA SOBRE PROJETO DE USO
DE MÍDIA NA ESCOLA**

**APÊNDICE H – PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DE USO
DE MÍDIA NA ESCOLA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

CURSO DE EXTENSÃO: O USO DA MÍDIA NA ESCOLA

Curso de extensão universitária nº 6267 – modalidade Difusão do Conhecimento, aprovado pela Comissão Permanente de Extensão Universitária (CPEU), em 12/05/14

**PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO
DE USO DA MÍDIA NA ESCOLA**

1. Professora responsável:
2. Escola:
3. Título do projeto:
4. Objetivo geral do projeto:
5. Objetivos específicos do projeto:
6. Justificativa do projeto:
7. Data de início do projeto:
8. Data de encerramento do projeto:
9. Carga horária total do projeto:
10. Turma(s) envolvida(s) no projeto:
11. Quantidade total de alunos envolvidos:
12. Demais funcionários da escola participantes do projeto? () Não () Sim
 - a. Se sim, quem é(são) e qual(is) função(ões) desempenhou?
13. Mídia(s) utilizada(s) no projeto:
14. Disciplina(s) e respectivo(s) conteúdo(s) trabalhado(s):

| <i>Disciplina</i> | <i>Conteúdo</i> |
|-------------------|-----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

15. Infraestrutura utilizada para realização do projeto:

- a. Da escola:

- b. Outro espaço:

16. Recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) para o desenvolvimento do projeto:

- a. Da escola

- b. Do professor:

- c. Do aluno:

- d. Emprestado:

17. Recurso(s) material(is) utilizado(s) para o desenvolvimento do projeto:

- a. Da escola:

- b. Do professor:

- c. Do aluno:

- d. Emprestado:

18. Custos do projeto quanto ao investimento feito especificamente para esta ação:

| <i>Descrição do item</i> | <i>Quantidade</i> | <i>Valor total</i> |
|--------------------------|-------------------|--------------------|
| | | R\$ |
| | | R\$ |
| | | R\$ |
| | | R\$ |
| | | R\$ |
| TOTAL: R\$ | | |

19. Cronograma de atividades do projeto

19.1) 1ª Etapa – Planejamento (de ____/____/2014 a ____/____/2014)

a) Atividades realizadas:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

19.2) 2ª Etapa – Execução/Plano de Ação (de ____/____/2014 a ____/____/2014)

a) Atividades realizadas:

| | <i>Atividades realizadas</i> | <i>Impressões e opiniões sobre a atividade realizada (aspectos positivos e negativos da atividade, dificuldades, medos, sensações, surpresas, reações dos alunos, comportamentos percebidos)</i> |
|---|------------------------------|--|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |

19.3) 3ª Etapa – Divulgação

a) Apresentação à comunidade escolar:

- Data:
- Horário:
- Público presente: _____ pessoas
- Houve comentários: () Não () Sim
- Se sim, de quem e qual(is)?

b) Demais apresentações realizadas:

- Local da apresentação:
- Data:
- Horário:
- Público presente: _____ pessoas
- Houve comentários: () Não () Sim.
- Se sim, de quem e qual(is)?

19.4) 4ª Etapa – Avaliação (de ____/____/2014 a ____/____/2014)

a) Como você avalia o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia na sala de aula? (aspectos positivos e negativos: envolvimento, relacionamento, comportamento, produção)

- b) Instrumento(s) e procedimento(s) de avaliação (anexar material) utilizado(s) por você para verificar o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia em sala de aula (observação, relatos, entrevistas, registros):

- c) Como os alunos avaliam o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia em sala de aula?

- d) Instrumento(s) e procedimento(s) de avaliação (anexar material) utilizados para verificar como os alunos avaliam o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia em sala de aula:

- e) Como a gestão escolar avalia o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia em sala de aula?

- f) Instrumento(s) e procedimento(s) de avaliação (anexar material) utilizado(s) para verificar como a gestão escolar avalia o desenvolvimento deste projeto de uso de mídia em sala de aula:

20. Resultados alcançados com o desenvolvimento do projeto:

- a) Sobre o produto final produzido:
 - Título do produto final:

 - Tipo e descrição do formato da mídia produzida (impresso, áudio, vídeo, online, tamanho, duração, periodicidade, projeto gráfico/layout, estrutura):

 - Descrição da mídia produzida quanto ao(s) assunto(s) divulgado(s) por tal mídia: (tema(s), entrevistado(s)):

b) Como você avalia o processo de ensino do conteúdo(s) trabalhado(s):

c) Como você avalia a aprendizagem dos alunos quanto ao(s) conteúdo(s) trabalhado(s)

d) Instrumento(s) e procedimento(s) de avaliação (anexar material) utilizado(s) para verificar a aprendizagem dos alunos do conteúdo que trabalhou utilizando mídia em sala de aula:

21. Comunicação dos resultados alcançados:

a) Relato oral na escola (____/____/2014)

- Como foi?

b) Relato oral em outro local (____/____/2014)

- Como foi?

- c) Produção de texto com o relato da experiência
 - Como foi?

22. Anexo 1: Fotografias de registro das atividades desenvolvidas. Separar os arquivos com o nome e data da atividade, seguindo as etapas do desenvolvimento do projeto previstas no cronograma de atividades
23. Anexo 2: Instrumentos avaliativos da 4ª etapa do projeto (item 19.4b, d, f)
24. Anexo 3: Instrumento avaliativo sobre a aprendizagem dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado em sala de aula utilizando mídia (item 20d)
25. Anexo 4: Arquivo de apresentação do projeto de uso da mídia na escola para comunidade escolar e demais públicos
26. Anexo 5: Artigo com o relato da experiência para divulgação em eventos científicos

**APÊNDICE I – ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ARTIGO E/OU
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

CURSO DE EXTENSÃO: O USO DA MÍDIA NA ESCOLA

Curso de extensão universitária nº 6267 – modalidade Difusão do Conhecimento, aprovado pela Comissão Permanente de Extensão Universitária (CPEU), em 12/05/14

**ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ARTIGO
SOBRE O PROJETO DE USO DE MÍDIA NA ESCOLA**

Por Thaisa Sallum Bacco

TÍTULO

AUTOR(es) (colocar em nota de rodapé breve currículo e email para contato)

RESUMO (objetivo, justificativa, metodologia e resultados alcançados) (frases concisas, verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular)

PALAVRAS-CHAVE (no máximo 5, separadas por ponto e vírgula)

1 INTRODUÇÃO (deve apresentar o tema, justificativa, objetivo (geral e específicos), metodologia e anunciar como o artigo foi estruturado)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (inserir cenário atual sobre a necessidade de formação do sujeito autônomo, consumidor crítico e produtor reflexivo de mídia e falar sobre a mídia utilizada e o seu uso na educação; pode ser subdividido em tópicos 2.1; 2.2...)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO (apresentar as fases do cronograma de atividades do projeto, refletindo e discutindo sobre os resultados alcançados em cada etapa; pode ser subdividido em tópicos 3.1; 3.2....) (poderão ser utilizados quadros, tabelas, figuras...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS (interpretação dos resultados apresentados no item anterior, respondendo aos objetivos apontados)

REFERÊNCIAS (utilizar as normas da ABNT para fazer as referências de todo o material citado no artigo)

FORMATAÇÃO GERAL:

- Papel tamanho A4
- Margem superior e inferior com 2 cm; esquerda e direita com 3,0 cm
- Fonte Times New Roman, tamanho 12 para o corpo de texto
- Fonte Times New Roman, tamanho 10 para citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas.
- Espaçamento entre linhas 1,5 linha
- Alinhamento justificado
- Mínimo de 8 e máximo de 12 páginas

ANEXOS

ANEXO A – DVD COM PRODUÇÕES DA PROPOSTA FORMATIVA..

Exercício Vídeo Profª. *D e L*

Exercício Vídeo Profª. *H e K*

Reportagem de Divulgação de Produção de Jornal Folha de Giseli

Jornal Folha de Giseli 1ª edição

Jornal Super Rosana 1ª edição

Filme de Animação “O Barco Escola”

Videodocumentário “De olho no lixo”

Vídeo “Três Contos que vou te contar”

Videodocumentário “Formação de professores e mídia: olhares colaborativos”

**ANEXO B – REPORTAGEM SOBRE O TRABALHO COM JORNAL NA
ESCOLA DA Prof.^a *E***

ALUNOS INVESTEM EM PROJETOS SOBRE A COPA DO MUNDO

Aline Martins
DA REDAÇÃO

Alunos do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Rosana Negrão Freitas dos Santos, de Presidente Prudente, desenvolveram o Projeto Copa do Mundo 2014. Um dos objetivos, além de contextualizar sobre a história do futebol no Brasil, também consiste em debater e refletir sobre as manifestações contra a Copa, pois os estudantes acompanhavam as notícias através das mídias, inclusive em O Imparcial, veiculado diariamente na instituição. Como resultado, escreveram cartas sobre o que viam e consideravam.

Os trabalhos foram orientados pelas professoras Érika Miranda Franco Feitosa e Nair Correia Salgado de Azevedo.

Integrando o projeto com a oficina do Programa Cidadescala "Produção de Texto" ministrada por Feitosa, os questionamentos proporcionados pela roda de jornal foram inevitáveis. "No decorrer da ação articulada com a oficina, os alunos sentiram a necessidade de expressar suas opiniões no tocante às manifestações contra a Copa do Mundo bem como ao uso exacerbado do dinheiro público na construção dos estádios para o Mundial, veiculados pelas mídias", conta Feitosa da "Carta do Leitor Coletiva", explicitando a opinião da turma. "O projeto e a oficina proporcionaram aos nossos alunos o desenvolvimento da consciência cidadã, o envolvimento e leitura crítica de notícias e matérias divulgadas por veículos midiáticos, a contextualização social de alguns setores do nosso país e suas influências no cotidiano do povo brasileiro", diz a professora.

Uma das intenções, de acordo com a professora, é desenvolver a consciência crítica dos alunos. "É, sem dúvida, um dos objetivos essenciais na construção dos futuros cidadãos participes e conscientes do nosso Brasil", ressalta. Os trabalhos foram feitos entre maio e junho.

Acrescenta ainda que os resultados foram positivos e promissores para a continuidade do trabalho pedagógico com recursos midiáticos, como a leitura do jornal, por exemplo, no segundo



Após acompanharem notícias, estudantes debatiam o assunto

CARTAS

Alunos da Escola Rosana Negrão Freitas dos Santos

Discursos sobre a matéria "Governos Federais ignoram custos para dar uma segurança 'falsa' para a Copa"

Nós, alunos da escola Rosana Negrão, não concordamos com as manifestações e manifestações de quem que se manifestam diariamente dando um golpe de segurança para a Copa de 2014.

Concordamos que tais manifestações de quem que se manifesta sobre os problemas sociais e econômicos do Brasil.

Muitos já foram mortos em manifestações, por exemplo, enquanto presenciamos pessoas sendo espancadas por policiais e muitos outros sendo espancados por policiais e manifestantes, no entanto, não são os manifestantes em culpa.

Nos futuros cidadãos brasileiros, precisamos nos conscientizar e saber planejar para enfrentar os problemas sociais e econômicos do Brasil e a situação dos impostos que pagamos honestamente e com certeza em prol do povo brasileiro.

Alunos da Escola Rosana Negrão

Alunos da Escola Rosana Negrão

Discursos sobre a matéria "Governos Federais ignoram custos para dar uma segurança 'falsa' para a Copa"

Nós, alunos da escola Rosana Negrão, não concordamos com as manifestações e manifestações de quem que se manifestam diariamente dando um golpe de segurança para a Copa de 2014.

Concordamos com tais manifestações de quem que se manifesta sobre os problemas sociais e econômicos do Brasil.

Muitos já foram mortos em manifestações, por exemplo, enquanto presenciamos pessoas sendo espancadas por policiais e muitos outros sendo espancados por policiais e manifestantes, no entanto, não são os manifestantes em culpa.

Nos futuros cidadãos brasileiros, precisamos nos conscientizar e saber planejar para enfrentar os problemas sociais e econômicos do Brasil e a situação dos impostos que pagamos honestamente e com certeza em prol do povo brasileiro.

Alunos da Escola Rosana Negrão

**ANEXO C – REPORTAGEM SOBRE O LANÇAMENTO DO JORNAL
FOLHA DO GISELI DA Prof.^a *H***

15 de outubro de 2014 às 09h34 -Prudente

<http://www.imparcial.com.br/site/escola-municipal-giseli-dalefi-lanca-jornal-e-incentiva-leitura#>

Escola Municipal Giseli Dalefi lança jornal e incentiva leitura

por Victor Rodrigues-DA REDAÇÃO

A docente informa ainda que alunos que antes não participavam das aulas passaram a interagir mais sobre o assunto e se divertiram com a produção do informativo escolar.

A Escola Municipal Giseli Dalefi, de Presidente Prudente, iniciou ontem a sua 7ª Exposição Pedagógica. O tema deste ano é “Educação, Essência e Arte”. A exposição reúne diversos trabalhos dos alunos, desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental, percorrendo várias áreas do conhecimento, como artes visuais, astronomia e outros.

Em meio à programação, foi lançada a primeira edição do jornal Folha do Giseli, produzido por alunos dos 5º anos A e B, em parceria com o projeto socioeducativo **O Imparcial** na Escola. Fotos e desenhos de todo o processo de produção do jornal, até a impressão dos bonecos do exemplar, também compõem a mostra.



7ª Exposição Pedagógica teve início ontem e segue até sexta-feira, na Giseli Dalefi

O trabalho foi dirigido pelas professoras Heliane Aparecida Alves Ramos e Elaine Vieira Leal, envolvendo um total de 70 alunos das duas turmas. O projeto começou em abril deste ano, com a exploração das páginas e conteúdos das edições cedidas por **O Imparcial**.

Segundo Ramos, as crianças fizeram análise de todo o material e passaram a elaborar pautas e marcar entrevistas sobre os mais variados assuntos. De acordo com a professora, o objetivo é incentivar as crianças ao hábito da leitura e à busca por informações do cotidiano. “Os resultados são visíveis. Eles melhoraram a fluência da leitura, a interpretação e produção de textos, o vocabulário, além da melhora da assimilação de ideias”, comenta.

A docente informa ainda que alunos que antes não participavam das aulas passaram a interagir mais sobre o assunto e se divertiram com a produção do informativo escolar.

Para a vice-diretora Veruska Carla Zampieri, o projeto do jornal foi um “grande incentivo” de estudo para os alunos, e a exposição pretende justamente aguçar o mesmo interesse por informação nas demais crianças.

A aluna do 5º ano B, participante do trabalho, Auanna Gabrielly Alves, 10, comenta que antes não tinha interesse em ler jornais, mas depois que se envolveu no projeto, passou a se interessar. “Foi um trabalho divertido que fiz junto com os colegas”, diz.

O Folha do Gisele contém oito páginas, e pautas das editorias de Ciência, Cultura, Nutrição; incluindo as atividades da própria escola. “Imprimimos mil exemplares que serão distribuídos aos alunos e demais interessados que passarem pela escola durante a Exposição Pedagógica”, conclui.