

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta tese
será disponibilizado somente a partir
de 22/06/2018.

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.

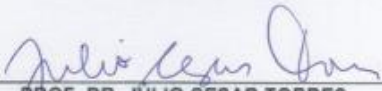
Orientadora: Claudia Maria de Lima
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

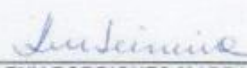
1. Educação e comunicação. 2. Formação de professores. 3. Grupo
colaborativo. I. Lima, Claudia Maria de. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

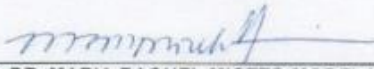
BANCA EXAMINADORA


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 Problemática, 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 Percorso 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.

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.

Aponto, 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 medios 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.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **[Portal] Palácio do Planalto**, Brasília, 2014. Publicado no DOU de 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Mídias na educação**. Brasília, 2005. Programa de formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12333:midias-na-educacao>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de gestão 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2014-pdf/16181-relatorio-gestao-seed-2008-pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de gestão 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8003-relatorio-gestao-2010-seed-versaofinal-cgu-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BRNA, Paul. Modelos de colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/3/1/001.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, David. Os direitos de mídia das crianças. In: _____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 275-296.

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>. Acesso em: 14 jun. 2011.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación/acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

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>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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: Papirus, 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: Papirus, 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 (RBPAE) 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 Cancellari; 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.

ZANCHETTA 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.