

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP)
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) – CONVÊNIO UFMA
E UNESP

DOURIVAN CAMARA SILVA DE JESUS

O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO:
relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia

Marília-SP/ São Luís-MA
2011

DOURIVAN CAMARA SILVA DE JESUS

O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE APROXIMAÇÃO E
DISTANCIAMENTO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A MÍDIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da FFC-UNESP -
Campus de Marília para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Doutora Mariangela Braga
Norte

Marília-SP/São Luís-MA
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

J58p Jesus, Dourivan Camara Silva de
O Programa Mídias na Educação: relações de aproximação e
distanciamento entre o trabalho docente e a mídia / Dourivan Camara
Silva de Jesus. – Marília, 2011.
251 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 203-225

Orientador: Prof^a Dr^a Mariangela Braga Norte

1. Programa Mídias na Educação. 2. Trabalho Docente. 3. Mídia. I.
Autor. II. Título.

CDD 370.19

DOURIVAN CAMARA SILVA DE JESUS

O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE APROXIMAÇÃO E
DISTANCIAMENTO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A MÍDIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFC-UNESP - Campus de Marília para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariangela Braga Norte – UNESP/Marília

Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Ferreira Coutinho – UFMA/São Luis

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Ibiapina – UFPI/Teresina

Prof^ª. Dr^ª. Ana Clara Bortoleto Nery – UNESP/Marília

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Lazari Leite Barbosa – UNESP/Assis

Suplentes:

Prof. Dr. Acildo Leite Silva – UFMA/São Luís

Prof^ª. Dr^ª. Stela Miller - UNESP/Marília

Prof. Dr. João Antônio Telles - UNESP/Assis

*Em memória de Marcus César, meu filho;
de José do Patrocínio, meu pai;
e de Donatila, minha avó e primeira professora.*

*Para **Fernando César**, meu marido;
Maira, Nara e Fernando Augusto, meus filhos;
Creusa, minha mãe;
**Dourival, Patrocínio, Abílio, Dourian, Conceição,
Dorinei, Dorilene, Ducileide, Mary Cele, Marineide e
Polyana**, meus irmãos;
Iracema, minha sogra;
meus cunhados e sobrinhos.
Este trabalho é parte de outro que escrevemos juntos há
55 anos: vivermos em família, tese elaborada
cotidianamente. O respeito, o apoio técnico e
emocional, a atenção, e o carinho de vocês foi força
determinante para que esse objetivo fosse alcançado.
Sou eternamente grata!*

AGRADECIMENTOS

“Em seu coração não se esqueça do amigo; e não se esqueça dele quando estiver na prosperidade”. (Eclo 17, 6).

Sou muito grata a todos (e são muitos) que teceram esta oportunidade, tanto aos que a idealizaram quanto aos que estiveram diretamente envolvidos na operacionalização. Não tenho como dimensionar o valor de cada contribuição.

Por representação, faço alguns destaques a seguir, mas, certa dos limites de minha memória e com o zelo necessário ao reconhecimento de todos.

Às instituições Ufma, Unesp e Capes, articulação que viabilizou a realização do Dinter em Educação e a qualificação de 18 professores em nível de doutorado;

À Profa. Doutora Mariângela Braga Norte, minha orientadora, cheguei até aqui graças à sua confiança e respeito às minhas escolhas;

Aos professores Domício e Raimunda, coordenadores do Programa Mídias na Educação/Ufma, e aos professores/cursistas - nossa aproximação nos tornou co-participes nesta produção;

Aos Professores do DE I e discentes do Curso de Pedagogia/Ufma - vocês souberam materializar apoio e compreensão à nossa decisão por qualificar-nos, dividindo conosco o ônus do trabalho acumulado com nossa ausência;

À Turma do Dinter em Educação - Alex Fabiano, Ângelo Bianchini, Antônio de Assis, Caio Filho, Conceição Moura, Fernanda Resende, Francisco Almada, Joelma Reis, Leoneide Brito, Lindalva Maia, Lucinete Marques, Maria José Albuquerque, Marise Marçalina, Raimundo Luna, Thelma Chahini, Vanja Dominices e Verônica Pascucci - voltar à condição de estudante num coletivo de professores foi um desafio marcante e uma rica aprendizagem;

Aos Professores do Dinter em Educação - Ana Clara Bortoleto Nery, Hélia Sonia Raphael, Juvenal Zancheta Júnior, Maria Sylvia Simões Bueno, Neusa Maria Dal Ri, Pedro Ângelo Pagni, Sadao Omote, Raquel Lazzari Leite Barbosa, Sonia Aparecida Alem Marrach, Suely Amaral Mello e Tânia Sueli Antonelli Marcelino Brabo - vivi com os senhores momentos ímpares de minha formação docente, são inumeráveis as contribuições recebidas;

Às Professoras Doutora Mariângela Braga Norte, Doutora Raquel Lazzari e Doutora Ana Clara Nery, suas observações na banca de qualificação foram determinantes para a redefinição desse trabalho;

Às Professoras Doutora Adelaide Ferreira Coutinho, Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Doutora Mariângela Braga Norte, Doutora Raquel Lazzari e Doutora Ana Clara Nery, pela valiosa contribuição ao avaliarem o trabalho na banca de defesa;

Aos professores Doutor Acildo Leite Silva, Doutora Stela Miller e João Antônio Telles, por aceitarem, prontamente, o convite para participarem da banca de defesa como suplentes;

Régis Costa e Marli Moraes: devo a vocês a leitura cuidadosa e perspicaz do meu texto;

Conceição Moura e Rodrigo Bianchini, fomos mais que companheiros de jornada, partilhamos alegrias, dores, esperanças, cansaço, desânimo e nos fortalecemos, nos apoiamos. Vocês cuidaram de mim como irmãos;

Prof. Doutor Erasmo Campelo, agora faço parte de um grupo significativo de pessoas beneficiadas diretamente por seu idealismo e capacidade de realização;

Aos Amigos e irmãos das Oficinas de Oração e Vida, suas orações, a torcida, o incentivo, para além dos limites físicos, foram forças geradoras de energia e vitalidade, que chegavam até mim e me tiravam do imobilismo fruto do cansaço, do desânimo, e me colocava novamente a caminhar...

Aos franciscanos da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima em Marília/SP: João, Gilmar, Bruno, Roberto, Adriano, Anísio, Vagner e Luciano - a valorização de nossa presença na comunidade trouxe o calor humano que aqueceu nossa estada em Marília, cuja frieza era potencializada pela distância de nossos familiares;

Ao Sr. Abílio, nosso fiel taxista, atendeu prontamente à inconveniência de nossa necessidade de locomoção em todas as horas, para além de um serviço de qualidade.

Reconheço ter sido beneficiada pela recomendação bíblica: “O que vocês desejam que outros lhes façam, também vocês devem fazer a eles [...]” Por esta razão, tenho a certeza de que, “a recompensa de vocês será grande [...]” (Lc 6, 31 e 35).

*“Deus por meio do seu poder,
que age em nós,
pode realizar muito mais do que pedimos ou imaginamos.”
(Ef, 3, 20)
A Ele, toda glória e louvor!*

JESUS, Dourivan Camara Silva de. Um estudo sobre as relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Tese. (Doutorado Interinstitucional em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011).

RESUMO

O trabalho versa sobre as relações de aproximação e distanciamento entre trabalho docente e mídia. O lócus desse estudo é o Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação”, por focar a formação em mídia na educação, voltada aos professores no exercício da docência, no sistema público de ensino, e, por ser orientado pelas diretrizes educacionais oficiais. A análise realizada foi referenciada predominantemente pelos teóricos da vertente de pensamento crítico. No tocante à política de formação docente e trabalho docente, o respaldo teórico advém, entre outros, do pensamento de: Marx, Engels, Fromm, Lukacs, Frigotto, Chauy, Saviani, Maués, Antunes, Alves, Abreu, Catini, Oliveira, Kuenzer, Lessard, Shiroma, Evangelista, Freitas, Barreto e Duarte; e, a discussão sobre mídia, tecnologia da informação e comunicação foi embasada nas idéias de: Freire, Guimarães, Teruya, Orofino, Oliveira, Baccega, Guazina, Zanchetta Jr, Pfromm Neto, Ferrés, Moraes, Belloni, Pretto, Kenski, Valente e Almeida. A pesquisa congregou técnicas múltiplas de coleta de dados, associadas a métodos qualitativos e quantitativos, configurando-se uma investigação mista de abordagem quali-quantitativa, desenvolvida por três vias de investigação: a) investigação bibliográfica; b) investigação documental; e c) investigação de base empírica. De forma direta os sujeitos da pesquisa foram 24 professores/cursistas inscritos no último ciclo do Curso de Especialização em “Mídias na Educação”, de forma indireta os 339 alunos, 101 professores e 2 coordenadores da Educação Básica, sujeitos investigados por 11 professores/cursistas em seus trabalhos de final de curso. Entre os resultados encontrados destaca-se: a) a mídia impressa foi recorrente no trabalho dos participantes, citaram literalmente a apostila, jornal e revistas, nenhuma referência foi feita aos clássicos; b) a maioria não tem formação em Mídia e apenas a minoria teve acesso à formação na área de Tecnologia Educacional e Educação Digital; c) o conhecimento sobre mídia inexistente para a maioria e foi considerado insuficiente pela minoria com formação em Tecnologia da Educação e Educação Digital; d) a maioria não respondeu como a mídia preferida é incorporada ao trabalho docente e sim para que utilizam a mídia; e) a mídia citada como a mais utilizada por eles, não comparece em nenhum dos TCCs como objeto de estudo; f) entre os fatores que favorecem a relação entre trabalho docente e mídia o mais citado foi a disponibilidade de meios e de espaço, enfatizando a dimensão técnica, em detrimento da política e da humana; g) as opiniões dos cursistas em relação à utilização da mídia no trabalho docente, considerando o contexto em que estão inseridos, dividem-se em opiniões positivas e negativas. As positivas caracterizaram-se pela impessoalidade, pela perspectiva de futuro, pela possibilidade de vir a acontecer; as negativas consistiram em comentários difusos nos quais explicitam os impeditivos para a articulação do trabalho docente com a mídia, entre eles acusam as dificuldades relacionadas ao planejamento, à falta de intimidade, de preparação, de competência, de estudo e reflexão, associadas aos

sentimentos de impotência, insegurança e intimidação. Constatado, portanto, que a ruptura entre o trabalho docente e o livro clássico apareceu de forma predominante, fato que concorre para a confirmação de alguns aspectos da hipótese inicial e refutação de outros. A ideia de que a aproximação entre trabalho docente e mídia ocorra por determinação externa não foi confirmada, pois na realidade estudada a aproximação verificada traz a marca de uma relação ainda restrita a mídia impressa, apesar da contundência da política de integração das TICs na escola, em vigência desde o final do século XX com o desenvolvimento de vários programas. Por outro lado, confirmou-se a premissa de que a aproximação entre trabalho docente e mídia se dá na ausência de estudos que fundamentem tal utilização, o que caracteriza uma articulação norteadas pelo conhecimento intuitivo de senso comum. Os dados analisados confirmaram também que não somente a falta de conhecimento é geradora de resistência e culpabilização do professor, mas que vários fatores contribuem para tanto, desde o fato de tais políticas se definirem sem a participação da escola e do professor, a ineficiência e inexistência de conhecimento a respeito da natureza complexa da mídia em suas múltiplas dimensões, as precárias condições físicas da escola, sua dependência administrativa e pedagógica. A relevância desse estudo foi revelada no levantamento bibliográfico quando se verificou que a temática sobre trabalho docente já ocupa a atenção de vários pesquisadores, a discussão sobre mídia e educação encontra-se em fase inicial, mas não foram identificados estudos sobre a relação trabalho docente e mídia, assim como, o Estado do Maranhão não foi encontrado em nenhuma das trilhas de busca, como local de produção acadêmica sobre a temática em estudo

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mídias na Educação, Trabalho docente e Mídia

JESUS, Dourivan Camara Silva. A study on proximity and distance relations between teaching and media in the "Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação" (Continuing Education Program in Media in Education). Thesis. (Interinstitutional Doctorate in Education - Faculty of Philosophy and Sciences, Marília State University, 2011, Maranhão Federal University, São Luís, 2011).

ABSTRACT

The paper reports on the relationship between people and media. This study took place at the Programa de Formação Continuada (Continuing Education Program) "Media in Education", with a focus on media on education dedicated to teacher training in the public school system, and, be guided for official educational guidelines. The analysis was influenced by academic professionals aligned with the critical thinking school of thought. Regarding the policy of teacher education and teaching, the theoretical support comes from, among others, from thought of: Marx, Engels, Fromm, Lukacs, Frigotto, Chauy, Saviani, Maues, Antunes, Alves, Abreu, Catini, Oliveira, Kuenzer, Lessard, Shiroma, Evangelista, Freitas, Barreto and Duarte, and the discussion about media, information technology and communication was based on the ideas of: Freire, Guimarães, Teruya, Orofino, Oliveira, Baccega, Guazina, Zanchetta Jr, Pfromm Neto, Ferres, Moraes, Belloni, Pretto, Kenski, Valente and Almeida. The research collected multiple sources of data associated with qualitative and quantitative method, becoming a research of quali-quantitative data, developed by three areas of investigation: a) literature research; b) documented research, and c) empirical research. The direct study subjects were 24 teachers/students enrolled in the last phase of the "Media in Education" Specialization Course. Indirectly researched were 339 students, 101 teachers and 2 coordinators of Basic education, researched for 11 teachers/students in their final paper work. Among the results stand out: a) print was frequent between the participants, they literally quoted the book, newspaper and magazines, no reference was made to the classics, b) the majority have no training in Media and only a minority had access to training in the area of Educational Technology and Digital Education; c) knowledge about the media does not exist for the majority and was considered insufficient by the minority with a degree in Technology Education and Digital Education d) the majority did not answer to how the preferred media is incorporated into teaching, but to why the media is used; e) the media said as the most used by them, does not appear in any of the TCCs as object of study, f) among the factors that enhance the relationship between teaching and the media most often cited was the availability of resources and space, emphasizing the technical dimension, in detriment of politics and human dimension; g) the views of course participants regarding the use of media in teaching, considering the context in which they live, are divided into positive and negative opinions. The positive characterized by impersonal, from the future perspective, by the possibility that it would happen, the negative opinions consisted of diffuse feedbacks in which state the obstacles to the relationship of teachers' work with media, among the obstacles they accused the difficulties related to planning, the lack of intimacy, preparation, competence, study and reflection, associated with feelings of inadequacy, insecurity and intimidation. I note, therefore, that the split between teaching and classic book appeared so prevalent, a fact

that contributes to the confirmation of some aspects of the initial hypothesis and refute others. The idea that the rapprochement between teaching and occurs by operation of foreign media has not been confirmed as actually studied the approach found bears the mark of an even restricted to print media, despite the preponderance of political integration of ICT in school in effect since the late twentieth century with the development of various programs. On the other hand, the assumption that the approximation between teaching and media happens with the lack of studies to substantiate this utilization has been confirmed, featuring an articulation guided by common sense knowledge. The analyzed data also confirmed that the lack of knowledge not only generates resistance and blaming of the teacher, but that several other points contribute to it, varying from the fact that, such policies are defined externally, without the participation of the school and teacher, the inefficiency and lack of knowledge of the complex nature of the media in its multiple dimensions, to the poor physical conditions of schools, their educational and administrative dependence. The relevance of this study was revealed in the literature when it was found that the thematic about teaching already occupies the attention of many researchers, the discussion on media and education is at an early stage, but were not identified studies on the relationship between teaching and media, as well as the State of Maranhão was not found in any of the researchs as a place of academic studies on the subject under investigation.

KEYWORDS: Media Program in Education, Teaching and Media

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos inscritos por Pólos e municípios.....	43
Figura 2 - Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , por Região – Brasil –2007.....	139
Figura 3 - Estrutura sequencial do Programa Mídias na Educação.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de Linha ou Grupo de pesquisa cadastrado na CAPES, sobre trabalho docente e mídia/trabalho docente/mídia/educação e mídia, por região brasileira.....	24
Quadro 2 - Quantitativo de inscritos e de concluintes do Curso de “Formação de Tutor on-line”, por ano e por instituição participante.....	40
Quadro 3 - Distribuição de vagas para a primeira versão do Curso Mídias na Educação/2006.....	42
Quadro 4 – Composição do Ciclo Básico: módulos e carga horária.....	44
Quadro 5 – Composição do Ciclo Intermediário: módulos e carga horária.....	44
Quadro 6 – Composição do Ciclo Avançado: módulos e carga horária.....	45
Quadro 7 - Evolução de matrícula e conclusão dos Ciclos do Curso Mídias na Educação – versão 2006.....	46
Quadro 8 - Recursos do FNDE repassados para a primeira versão do Curso Mídias na Educação (2006).....	47
Quadro 9 - Oferta de cursos na UFMA por nível de ensino/área de conhecimento/modalidade de ensino.....	137
Quadro 10 - Doutores, matrículas de 2004, relação doutor/matricula e taxa de escolarização bruta, por estado - Brasil /2004-2005.....	138
Quadro 11 – Demonstrativo dos participantes por gênero.....	141
Quadro 12 – Distribuição dos 24 cursistas por faixa etária/gênero.....	141
Quadro 13 – Distribuição dos 24 cursistas por tempo de exercício na docência.....	142
Quadro 14 – Distribuição dos 24 cursistas por nível de formação e ano de conclusão.....	143
Quadro 15 – Distribuição dos 24 cursistas de acordo com a renda percebida.....	144
Quadro 16 – Distribuição dos 24 cursistas de acordo com o acesso a internet.....	145
Quadro 17 – Relação de TCCs por turma, cursista e temas.....	147
Quadro 18 – Sujeitos da pesquisa por nível de ensino.....	151
Quadro 19 – Instituições pesquisadas pelos 11 cursistas, por município.....	152
Quadro 20 – Meios mais presentes no cotidiano de trabalho dos 24 cursistas e	152

com que frequência.....	
Quadro 21 – Demonstrativo dos professores participantes das pesquisas via TCCs, com indicação de participação ou não em processos formativos na área de Mídias ou TIC.....	158
Quadro 22– Descrição feita pelos 24 cursistas a respeito de como se dá a incorporação da mídia relatada como preferida.....	163
Quadro 23 – Justificativas dos 24 cursistas para a mídia citada como mais utilizada no cotidiano de trabalho.....	166
Quadro 24 – Mídia focada nos 11 TCCs, por cursista.....	170
Quadro 25 – Fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia, segundo opinião dos 24 cursistas.....	178
Quadro 26 – Opiniões dos cursistas, de natureza positiva, sobre a relação entre mídia e trabalho docente, com base no contexto em que estão inseridos.....	183
Quadro 27 - Opiniões dos cursistas, de natureza negativa, sobre a relação entre mídia e trabalho docente, com base no contexto em que estão inseridos.....	184

LISTA DE SIGLAS

ABEPEC - Associação Brasileira de Emissoras Públicas, Educativas e Culturais
ABERT - Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
AM - Modulação em Amplitude
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capre - Comissão de Atividades de Processamento Eletrônico
CE - Comissão Européia
CEFET/RS - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande
CIE - Conferências Ibero-americanas de Educação
CIED - Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º grau
CIET - Centros de Informática na Educação Tecnológica
CIES - Centros de Informática na Educação Superior
CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNI - Conselho de Segurança Nacional
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAD - Educação à Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT - Educação para Todos
EUA - Estados Unidos da América
FEPLAM - Fundação Padre Landell de Moura
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
HeSCA - Health Sciences Communications Association
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM - International Business Machines
ICT - Instituições de Ciência e Tecnológica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
IFEs - Instituições Federais de Ensino
IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP - Instituto Nacional de estudos e pesquisas
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC - Laboratório de Estudos Cognitivos
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
ME - Ministério da Educação
MIT - MEDIA-Lab, do Massachusetts Institute of Technology
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGS - Organizações não Governamentais
PAIE - Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus
PAHE - Plano de Ação Hemisférico sobre Educação
PBS - Public Broadcasting Service
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PLANINFE - Plano de Ação Integrada
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNTC - Programa Nacional de Treinamento em Computação
PPE - Projeto Principal de Educação
PPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PQD - Programas de Qualificação Docente
PREAL - Programa de Promoção e Reforma da Educação na América Latina e Caribe
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROMEDLAC - Proyecto Principal de Educación para la América Latina e Caribe
PRONINFE - Programa Nacional de Informática na Educação
PROSINRED - Programa de Apoio ao Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
PROUNI - Programa Universidade para Todos
Provão - Exame Nacional de Cursos
PUC/CAMPINAS - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rede ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RPTV - Rede Pública de Televisão
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEI - Secretaria Especial de Informática
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SER - Serviço de Rádio Educativa
SERTE - Serviço de Rádio e Televisão Educativa
SESC - Serviço Social do Comércio
SGB - Sistema de Gestão de Bolsas
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINRED - Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SIRENA - Sistema de Rádio Educativa Nacional
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
TV - Televisão
TVE - Televisão Educativa
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFMG/UFPA - Universidade Federal de Campina Grande
UFG - Universidade Federal do Goiás
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSE - Universidade Federal de Sergipe
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFAC - Universidade Federal do Acre
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
Unimontes - Universidade Estadual de Montes Carlos
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
2.1 Os sujeitos que participam da operacionalização do Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação”.....	32
2.2 O Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” é uma política pública educacional?.....	36
2.3 O Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” na UFMA.....	39
3 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MÍDIA: contribuições conceituais.....	48
3.1 A categoria trabalho e as contribuições do pensamento marxista.....	49
3.2 As especificidades do trabalho docente frente às mutações decorrentes do processo de globalização.....	58
3.3 Sobre mídia, meios de comunicação, revolução tecnológica e tecnologia....	83
3.4 Trabalho docente e a mídia impressa.....	89
3.5 Trabalho docente e a mídia rádio.....	95
3.6 Trabalho docente e a mídia televisão.....	101
3.7 Trabalho docente e a mídia computador/internet.....	110
4 MÉTODO.....	133
4.1 O contexto da pesquisa.....	135
4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	140
4.3 O processo de coleta de dados.....	145
4.4 A análise dos dados.....	148
5 MÍDIA E TRABALHO DOCENTE NA REALIDADE MARANHENSE: o recorte dos cursistas.....	150
5.1 A mídia mais presente no trabalho docente e como se faz presente.....	152
5.2 Como a mídia é incorporada ao trabalho docente e com que fins.....	162
5.3 Fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia.....	177
5.4 O que pensam em relação à utilização da mídia no trabalho docente considerando o contexto em que trabalham.....	183
6 CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES.....	226
ANEXOS.....	231

1 INTRODUÇÃO

[...] A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. (FREIRE, 2000, p. 53-54)

Este trabalho tem por objeto de estudo a relação de aproximação e distanciamento entre trabalho docente e mídia, tendo por base o Curso Mídias na Educação, operacionalizado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o qual integra o Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação (ME), via Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A motivação para realizá-lo originou-se dos desafios de ensinar em um mundo que se reinventa continuamente, o que, por sua vez exige do professor o repensar de seu trabalho para reconfigurá-lo e desenvolvê-lo de um modo novo, sem perder, contudo, as feições de beleza, o sabor de vida e o cheiro de gente, segundo recomenda Freire (1983).

O interesse de ampliação e aprofundamento de estudos sobre a relação entre trabalho docente e mídia tem provocado inúmeras reflexões e buscas, individuais e coletivas, desde que assumi o trabalho de coordenação pedagógica no sistema municipal de ensino. Tal aproximação aguçou a percepção de demandas crescentes advindas da presença da mídia no seio de uma sociedade capitalista. A relação direta com professores de diferentes áreas e de diferentes níveis de ensino, ao longo dos últimos 20 anos, em atividades de planejamento, realização e avaliação do trabalho pedagógico, possibilitou-me vivenciar tensões e angústias inerentes ao processo de expropriação do professor de seu processo de trabalho.

Acompanhei, cotidianamente, a intensificação da produção de impressos em larga escala (livros, periódicos, revistas, etc), a presença do rádio, da televisão (TV), do vídeo, do computador, do celular, do computador e da internet. Esses meios, articulados com processos sociais de massificação e sob a orientação do capital, interferem nos processos de trabalho,

[...] afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Estas novas mudanças, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional [...] (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009 p. 108).

O exercício da docência, como professora de Didática, nos cursos de licenciatura e em cursos de formação continuada, há mais de quinze anos, possibilitou-me constatar que, apesar da presença irreversível da mídia em nosso cotidiano, o currículo desses cursos ainda não inclui estudos que favoreçam o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades necessárias ao docente para o enfrentamento dessa realidade. As primeiras aproximações entre trabalho docente e mídia no Brasil foram feitas em programas e projetos de formação pensados e realizados pelo Ministério da Educação tais como: Projeto Minerva, Programa de Alfabetização Funcional, Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, “TV Escola”, “Um salto para o futuro”, “PROINFO”, “Mídias na Educação” entre outros. A meu ver, essa oferta tem gerado muitas queixas, críticas, e pouco contribuído para a superação das resistências e da postura ingênua da indiferença.

A aproximação dessa realidade se caracterizou, até aqui, pelo aproveitamento das oportunidades de acesso que me foram dadas, nos últimos vinte anos, em alguns dos programas de formação continuada citados acima: iniciei esse percurso no Programa “TV Escola”, no qual fiz os treinamentos e em seguida assumi a coordenação do mesmo na rede pública municipal; participei, também, do programa “Um salto para o futuro” e dos treinamentos do PROINFO; fui indicada para participar do curso de formação de tutores online e, em seguida, assumi a tutoria na formação de novos tutores, bem como a coordenação do Programa Mídias na Educação na UFMA, no período de 2006 a 2007.

Dessa vivência, decorreram as razões que me mobilizaram a realizar esse estudo, como via de preparação para o enfrentamento dos desafios educacionais de nosso tempo, e com o compromisso de reagir contra as ciladas que o ser humano tem armado para si próprio. Pois entendo, que a mídia cria e reproduz um discurso pedagógico, não apenas quando fala em escola, professores, professoras e estudantes, mas, também, quando ela assume um discurso educativo que regula o modo de pensar e agir na escola, assim como na sociedade em geral.

Escolhi, como estratégia para romper com a assimilação espontânea e com o comodismo resultante dela, a aproximação via estudo, vislumbrando, assim, uma alternativa de superação do medo, da ameaça, da insegurança, com que nos confrontamos no exercício da docência inserida em uma realidade tecnológica mutante. Corroborando com essa intenção, partilho do sentimento descrito por Chico Buarque (2004)¹ em entrevista: “[...] escrevo, tanto

¹ Entrevista publicada por Mariana Timóteo da Costa no site BBC. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2004/09/040903_chico2mtc.shtml> Acesso em 08/10/2009.

livros como músicas, para me entender melhor, e às vezes descubro coisas que queria – e que também não queria – descobrir”.

Tendo em vista esse contexto, pensei o projeto de pesquisa de doutoramento voltado ao estudo dos meandros que tecem as relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia, sua natureza, configurações e sentidos. O trabalho foi viabilizado com a escolha do Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” como foco de estudo, por considerá-lo um lócus privilegiado por várias razões: inicialmente, por se constituir na primeira iniciativa oficial de estudo da mídia relacionada com o processo de ensino-aprendizagem no Maranhão; depois, por se tratar de formação de professores inseridos no sistema público de educação do Estado; também, por sua abrangência (oferta para todo o Estado); e, por último, pela participação no processo de operacionalização do mesmo na UFMA, desde a primeira oferta.

Definido o foco, retomei questionamentos que foram surgindo no percurso de trabalho neste Programa, a partir dos quais foi possível delimitar o primeiro recorte da problematização com as seguintes questões: qual a mídia mais presente no trabalho docente hoje e como essa aproximação vem ocorrendo? Que fatores favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia? Como a mídia é incorporada ao trabalho docente? E com que fins? O que diz o professor em relação à utilização da mídia no trabalho docente?

Deste modo, o objetivo central desse estudo consiste em analisar as relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia no Programa Mídias na Educação, desenvolvido no sistema público de ensino, que atende a maioria da população escolarizada e é orientado pelas diretrizes educacionais oficiais. A análise pretendida foi operacionalizada por meio dos objetivos específicos: identificar o perfil profissional dos professores cujas práticas revelam aproximação à mídia; mapear a mídia mais presente e como se faz presente no trabalho docente; relatar os fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia; explicitar o que pensam os professores a respeito da utilização da mídia no trabalho docente com base no contexto de trabalho deles.

A definição do tema e do objetivo, associada à intenção de distanciar-me do referencial teórico, de base pragmatista e tecnicista, que tem embasado os programas da área de tecnologia educacional no país, vinculado à lógica do mercado (BARRETO, 2000, 2004), reforçaram a decisão de adotar como referencial de base, para o desvelamento e compreensão das questões que mobilizam o estudo dessa complexa temática, a contribuição de autores cujo pensamento se alinha com uma visão crítica. A direção dada à pesquisa partiu do pressuposto de que a organização do trabalho docente se altera em função dos complexos processos de

transformação que atingem o trabalho de uma forma geral, e a mídia como parte significativa da dinâmica social, impõe a necessidade de apropriação de diferentes códigos e linguagens, além de envolver as diferentes dimensões do viver hoje, e em particular, o processo de ensinar e aprender, essência do trabalho docente.

A opção por focar as relações entre trabalho docente e mídia, considerando o par dialético, aproximação e distanciamento, deveu-se à compreensão de que a realização de qualquer trabalho requer um movimento de aproximação de quem o realiza para com os meios necessários a esta realização. É nesta aproximação, segundo o pensamento marxista, que o homem viabiliza seu agir no mundo, sua ação sobre a natureza. Nesta aproximação, o homem tanto pode reproduzir a realidade existente como também produzir novas realidades, novas necessidades, novos meios, dependendo, entre outros aspectos, da intencionalidade de sua ação. É na dinâmica de reprodução, produção e criação que se faz a transformação da natureza e do próprio homem, processo no qual e pelo qual ele se humaniza. Ora, se o trabalho se caracteriza por ser uma ação do homem junto à natureza, junto com a natureza, a aproximação entre ambos é condição primeira para que o trabalho se efetive. Assim, uma vez caracterizado o distanciamento entre o homem e os meios com os quais realiza seu trabalho, igualmente caracteriza-se comprometimentos na realização do trabalho, do agir humano, e, também, em seu processo de humanização.

Neste estudo, defendo a hipótese de que a aproximação entre o trabalho docente e a mídia tem ocorrido, em geral, intuitivamente, com base no conhecimento de senso comum, por determinação externa e não por iniciativa do professor, concorrendo dessa forma para o fortalecimento da rejeição como mecanismo de autodefesa do professor e para a desarticulação entre o processo ensino-aprendizagem e as demandas sociais, bem como para a culpabilização do professor pelo insucesso do ensino, aspectos reveladores de distanciamento.

Esta investigação caracterizou-se pela utilização integrada de abordagens quantitativas e qualitativas, no intuito de articulação de métodos na área de educação. Para tanto, percorri três vias de investigação: a) investigação bibliográfica; b) investigação documental; e c) investigação de base empírica. Esta foi realizada no período de 2008 a 2010, com as primeiras turmas do Programa Mídias na Educação no Estado do Maranhão, versão 2006. O processo de estudo compreendeu quatro momentos distintos e complementares, a saber: iniciei com um aprofundamento teórico sobre o tema; no segundo momento realizei a coleta de dados; prossegui no terceiro momento com a sistematização e análise dos dados; e a elaboração do texto da tese constituiu-se um processo simultâneo aos dois primeiros.

Iniciado o estudo do tema em questão, me deparei com a necessidade de ampliação e aprofundamento de leituras, para fortalecer as lentes que me possibilitariam definir os ângulos sob os quais me debruçaria para olhar, analisar e compreender a realidade investigada.

Organizei a busca das fontes via internet para equacionar tempo e custos, orientada por alguns descritores². Delimitei os últimos dez anos como recorte temporal, em função da vigência e abrangência dos programas nacionais de tecnologia educacional desenvolvidos pelo ME, voltados à formação continuada de professores, os quais foram viabilizados pela mídia, dentre eles: o Programa Salto para o Futuro (1991); Programa TV Escola (1995); Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (1997) e o Programa Mídia na Educação (2005).

Por esse caminho, localizei uma larga produção impressa e digitalizada, dentre elas a produção da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO), a qual é vinculada ao Grupo de Trabalho “Educação, Políticas e Movimentos Sociais” do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Essa entidade surgiu em fins de 1999, na primeira reunião do Grupo de Trabalho "Educação, Trabalho e Exclusão Social" do CLACSO, e tem contribuído com a realização do debate político, bem como no desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho docente no contexto latino-americano, por meio do intercâmbio entre os pesquisadores e as instituições que a integram. Os intercâmbios incluem publicações conjuntas, correio eletrônico, páginas *web* e, especialmente, a organização de seminários em diferentes países. A realização dos seminários da Rede ESTRADO viabiliza a continuidade das propostas de debate, formação, trabalho coletivo, refletindo o avanço dos intercâmbios realizados. A Rede congrega hoje aproximadamente 150 pesquisadores cadastrados de diferentes nacionalidades: argentinos, brasileiros, chilenos, colombianos, cubanos, mexicanos, venezuelanos, entre outros³.

Ao levantar as temáticas trabalhadas nos seminários VI e VII, realizados em 2006 e 2008 respectivamente, verifiquei que a Rede congregou um total de 440 trabalhos, os quais focaram a docência por diversos ângulos, e o trabalho docente obteve a atenção direta de quase metade da produção aprovada, mais precisamente 115 trabalhos. No entanto, nenhuma referência à relação entre trabalho docente e mídia foi encontrada, revelando-se uma temática

² Definidos a partir das categorias constantes do tema os descritores foram: trabalho docente e mídia; trabalho docente; mídia; educação e mídia.

³ Informações disponibilizadas no site <www.redestrado.org> Acesso em: 08/02/2009.

ainda ausente nesses estudos. No site da Rede foram localizados dez grupos de pesquisa cadastrados, três dentre eles se ocupam em estudar o trabalho docente.

Outra trilha de busca consistiu no levantamento de grupos de pesquisa cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com relação ao nosso objeto de estudo. Para identificá-los, recorri à relação de instituições de nível superior com cursos de Mestrado ou Doutorado em Educação, recomendados pela CAPES. Encontrei o seguinte resultado:

Quadro 1 - Demonstrativo de Linha ou Grupo de pesquisa cadastrado na CAPES, sobre trabalho docente e mídia/trabalho docente/mídia/educação e mídia, por região brasileira.

REGIAO	ESTADOS	IES	CURSOS (recomendados)	LINHAS/GRUPO/Localizados	
				Trabalho Docente	Mídia e Educação
NORTE	07	04	04	01	-
NORDESTE	10	10	14	-	01
CENTRO OESTE	03	08	08	-	-
SUDESTE	04	38	43	05	01
SUL	03	27	27	02	01
TOTAL	27	87	96	08	03

Fontes: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>> e sites das Instituições com cursos recomendados pela CAPES. Acesso no período de julho a setembro de 2009.

A maioria dos Estados brasileiros está concentrada nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Eles possuem, juntos, apenas um terço do total de Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidas e um terço dos cursos recomendados, fato que explicita a defasagem de acesso ao ensino superior e de produção acadêmica em tais regiões, cujo registro das linhas/grupos de pesquisa cadastrados reduz-se a um grupo sobre trabalho docente e outro sobre mídia e educação. Por outro lado, o Sudeste e o Sul concentram o maior número de IES e cursos recomendados, portanto, também concentram o maior número de linhas/ grupos de pesquisa, entre os quais sete tratam sobre o trabalho docente e dois sobre mídia e educação. Os dados apontaram que a temática sobre trabalho docente já ocupa a atenção de vários pesquisadores, mas em si tratando de mídia e educação os estudos encontram-se em fase inicial. Cabe destacar, que também neste universo não foram identificados estudos sobre a relação trabalho docente e mídia.

Na busca geral entre as produções (artigos, dissertações, teses e projetos de pesquisa), disponibilizadas nos sites das IES e nos periódicos indexados, constatei que a discussão, tanto sobre o trabalho docente como em relação à educação e mídia, tem

conseguido caminhar em paralelo na Revista Brasileira de Educação, periódico onde aparece a maior incidência de artigos versando sobre as duas temáticas.

Uma das fontes acessadas que versava sobre educação e mídia me remeteu aos Seminários Coordenadores, realizados pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), em julho/2007, num total de quinze, entre eles aparece o VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”. Neste evento, a discussão sobre mídia e educação esteve garantida em um terço do total das 154 comunicações apresentadas.

A seleção das produções impressas foi orientada pelos mesmos descritores, critério que permitiu a identificação de uma vasta produção que será referenciada no corpo do trabalho. Priorizei o destaque dos quatro livros a seguir em função da aproximação que os temas abordados tem como o objeto deste trabalho, pois todos versam sobre mídia em relação a algum aspecto do trabalho do professor.

A 2ª edição do livro “Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador”, publicado em 2001 pela editora Alínea, de Samuel Pfromm Netto. Nesse livro o autor sintetiza várias décadas de atividade profissional desenvolvidas nesse domínio, incluindo a produção, a administração, o ensino e a pesquisa. A obra contempla as experiências, as leituras e as investigações do autor, realizadas desde meados do século XX, como psicólogo, pedagogo e profissional de mídia. Vivenciou também o processo de elaboração e implantação de projetos em mídias educativas como coordenador e consultor.

No livro “Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade”, de Maria Isabel Orofino, publicado em 2005 pela editora Cortez, a autora trata das relações entre mídia e escola, com base nas teorias da comunicação entrelaçadas com uma pedagogia libertadora. Sua proposta incide na problematização do cenário contemporâneo impregnado pela mídia, com destaque para a espetacularização, a glamourização, a distorção e a manipulação. No entanto, procura também apresentar a brecha, a alternativa de utilização desses meios para a construção de narrativas de libertação. A autora não somente faz a crítica, mas apresenta alternativas de solução à problemática em estudo.

Em 2006, a editora Eduem publicou o livro “Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação”, de Teresa Kazuko Teruya, no qual a autora faz uma análise das alterações nas formas de trabalho humano provocadas pelas invenções e inovações tecnológicas desenvolvidas no processo de expansão da hegemonia burguesa, bem como do problema da ideologia embutida nos meios de comunicação de massa ao legitimar o ideário neoliberal, e das reais

contribuições das novas tecnologias para a prática de ensino das escolas públicas. No último capítulo Teruya afirma que para ultrapassar as restrições e os limites configurados no modo de produção capitalista, é necessária também uma transformação radical da consciência, no sentido de reconhecer as ideologias invisíveis.

“Escola analógica: cabeças digitais: o cotidiano escolar frente as tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação” é o tema do livro de Leandro Petarnella, publicado pela editora Alínea em 2008. Nesta produção o autor aborda as mutações culturais desde o período medieval até a contemporaneidade; as alterações produzidas pelas tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação na forma dos sujeitos ocidentais perceberem e interpretarem a realidade; e, ainda, como os meios tecnológicos alteraram o perfil cognitivo dos sujeitos de tecnopsicológicos para psicotecnológicos. Ao final ele infere, com base em suas reflexões, que os sujeitos hodiernos internalizam os sistemas de controle, o que os faz pensar de maneira digital, transformando-os em cabeças digitais.

Reconheço que são vários os limites desse levantamento. O ideal seria poder ampliá-lo para incluir a área de comunicação, uma vez que o objeto de estudo, “a relação entre trabalho docente e mídia”, contempla a interface entre educação e comunicação. No entanto, restringi a busca à área de educação para dimensionar melhor o tratamento que esse tema vem recebendo nesta área, mas registro também o limite de tempo para minha apropriação referente à literatura de outra área, neste momento.

Uma vez que o Estado do Maranhão não foi encontrado em nenhuma das trilhas de busca, como local de produção acadêmica sobre a temática em estudo, considero que esta constatação caracteriza a necessidade e relevância da contribuição deste trabalho. Esse estudo, portanto, traduz o esforço por compreensão, apropriação e objetivação de conhecimento sobre a temática em pauta, na tentativa de extrapolação da postura dual de aceitação ou negação, ou ainda, da “assimilação espontânea” e do “conformismo” (HELER, 2004, p. 38), e contribuir para a tomada de decisões relativas à organização e realização do trabalho docente, compreendido como uma estrutura de elementos heterogêneos, que não se transforma de maneira linear.

A estrutura da tese contempla a apresentação dos resultados da investigação em seis capítulos distintos, contudo interdependentes e complementares. Além desse capítulo introdutório, os demais contemplam a síntese a seguir:

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – neste segundo capítulo apresento uma discussão sobre o Programa Mídia na Educação entre as políticas de formação

de professores, e sua condição de política pública educacional; sua origem, sujeitos que participam; operacionalização e implementação na UFMA.

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MÍDIA: contribuições conceituais – no capítulo três estabeleço o diálogo com os autores, cuja produção mantinha alguma articulação com as principais categorias que integram o tema em estudo, com vistas à construção do referencial teórico que embasou a análise dos resultados. Finalizo o capítulo com a abordagem sobre a relação entre o trabalho docente e a mídia, na qual evidencio as particularidades da relação com cada meio objeto do Curso “Mídias na Educação”.

MÉTODO – o quarto capítulo configura-se pela descrição de como foi realizada a investigação. Parto da fundamentação das três vias de investigação que viabilizaram o estudo. Apresento um recorte da realidade educacional do Estado do Maranhão, lócus da pesquisa. Caracterizo os sujeitos da pesquisa com base nos dados sobre gênero, idade, escolaridade, renda, vínculo institucional, acesso a internet e tempo de exercício na docência. Descrevo o processo de coleta de dados e concluo o capítulo com a explicitação das categorias de análise primárias e secundárias.

MÍDIA E TRABALHO DOCENTE NA REALIDADE MARANHENSE: o recorte dos cursistas – basicamente no capítulo cinco, apresento os resultados empíricos e analiso-os com base no referencial teórico trabalhado no capítulo três. A organização dos resultados obedeceu a sequência dos objetivos específicos da pesquisa, critério que possibilitou a seguinte apresentação: começo pela explicitação da mídia mais presente no trabalho docente e como se faz presente; em continuidade apresento os fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia; como a mídia é incorporada ao trabalho docente; e, por fim, descrevo o que dizem os professores sobre a utilização da mídia no trabalho docente a partir do contexto de trabalho de cada um.

CONCLUSÃO - o capítulo seis concentra as conclusões relativas ao objeto de estudo.

De forma complementar, apresento as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, foco o Programa Mídias na Educação de forma mais direta, visto ser ele o objeto desencadeador desse estudo. No início discorro sobre o contexto em que surge o Programa Mídias na Educação e, nos itens que seguem, abordo sua inserção entre as políticas de formação continuada de professores, originadas na primeira década do século XXI. Situou, também, os sujeitos que participam de sua operacionalização e questiono sua condição de política pública educacional. Por fim, caracterizo seu desenvolvimento na UFMA.

Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a impossibilidade; em vez de mecanicismo, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez de ordem a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 1985, p. 28)

O Programa Mídias na Educação, objeto desencadeador deste estudo, assim como outras ações do ME, tem caráter continuado, destinado à formação de professores da Educação Básica, em exercício na rede pública, realizado à distância, em cooperação com os demais sistemas de ensino. O lançamento do programa ocorreu em meados de 2005 com a oferta do módulo Introdutório, portanto na primeira década do século XXI, dentro do período em que a América Latina e o Caribe iniciaram a operacionalização de quatro iniciativas internacionais no que se refere à expansão e melhoria da educação: o Projeto Principal de Educação⁴ (PPE); Educação para Todos⁵ (EPT); O Plano de Ação Hemisférico sobre Educação⁶ (PAHE) e as Conferências Ibero-americanas de Educação⁷ (CIE) (RODRIGUEZ; NETO, 2006).

⁴ Projeto elaborado e aprovado em 1981 contendo princípios e estratégias para o desenvolvimento de políticas educativas para a América Latina e Caribe (PAIVA; ARAÚJO, 2008).

⁵ A Declaração Mundial de Educação para Todos foi assinada e aprovada por 155 países presentes na conferência de Jomtien/Tailândia em 1990, motivada pelo reconhecimento do não-atendimento ao direito universal à educação. (RODRIGUEZ, 2006)

⁶ Plano elaborado pela I Cúpula das Américas, reunida em Miami/1994, como uma estratégia de erradicação da pobreza e do preconceito. (RODRIGUEZ, 2006)

⁷ Foro anual, criado em 1991 pelos Chefes de Estado e de Governo dos países iberoamericanos reunidos em Guadalajara, objetivando o diálogo, entendimento e cooperação para o desenvolvimento. (Informações disponibilizadas no site do Itamaraty <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010/2.3.2-europa-cupula-ibero-americana>> Acesso em 20/07/2010)

Em 1996, anos antes do lançamento do programa, sob a influência dessas iniciativas internacionais, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República e inicia um processo de reavaliação da política de informática na educação no país, culminando com a extinção do modelo do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE)⁸, substituindo-o pelo modelo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)⁹.

Para Moraes (2006), o atual modelo da política de informática educativa – PROINFO afastou as universidades enquanto espaço de excelência para a formação e o centralizou no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que é subordinado à Secretaria de Educação e ao ME que raramente dialoga com a comunidade educacional organizada, fato que implicou na precarização da formação dos professores.

Ao responder a questão: desde quando e por que o Banco Mundial se interessa pelo uso das tecnologias na educação e na formação de professores? Moraes (2006) afirma que na gestão do presidente McNamara (1968-1981), a educação começou a ser vista como uma das poucas que ainda não sofreu uma mudança tecnológica, posição destacada em citação por Silva (2002). Diz o autor:

É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino. (SILVA, 2002, p. 110).

Para ampliar a contextualização dessa problemática, Leher (2004) faz referência ao Banco Mundial e a política educacional para o Brasil e a América Latina, e afirma:

Os países do Norte exportarão conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes! Essa ofensiva, presente também na agenda do ALCA, tem como meta edificar um mercado educacional ultramar, sacramentando a heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, *empreendedorismo*, produtividade, profissionalização por competências, etc (2004, p. 6, grifos originais).

⁸ Foi implantado em outubro de 1989 com a finalidade de desenvolver a informática educativa no Brasil. (informação disponibilizada no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf> Acesso em 12/11/2010).

⁹ Tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. (informação disponibilizada no site http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article Acesso em 12/11/2010).

Em síntese, Moraes (2006) relaciona essa discussão à informática na educação e aponta que enquanto no passado era a International Business Machines (IBM) que dominava o mercado, atualmente a corporação dominante tem sido a Microsoft. Bill Gates, dono dessa multinacional, exerce grande pressão sobre o governo brasileiro, sobretudo no governo Lula, quando alguns setores de sua gestão deixaram de comprar o software da Microsoft optando pelo Linux de sua concorrente, cuja proposição da política do software livre diminuía os custos com o pagamento das patentes, e no caso da Microsoft cobrava por unidade, um *software* por máquina, ao contrário do Linux.

Em 2005, o presidente Lula completava seu terceiro ano do primeiro mandato. Romão (2008) apresenta algumas particularidades sobre o contexto educacional desse período:

O primeiro governo popular eleito encontrou-se diante de um «legado» de imensos problemas educacionais. Inicialmente, resgatou, como uma de suas prioridades educacionais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois embora alguns de seus programas possam ser analisados criticamente, não deixou dúvidas quanto a que a educação é um direito, e, não, um serviço. Em segundo lugar, começou um programa de recuperação das universidades e iniciou uma parceria com as instituições particulares de ensino superior, no sentido de ocupar suas vagas ociosas em troca de incentivos fiscais. Em terceiro lugar, estabeleceu, não sem resistências, um programa de políticas afirmativas, estimulando a abertura de «cotas» de vagas na UES públicas para determinados segmentos da população, que foram e são marginalizados dos benefícios da riqueza nacional, na maioria das vezes por preconceito e discriminação, como é o caso dos afrodescendentes. Finalmente, dentre outras medidas, apresentou, em dezembro de 2004, uma versão preliminar de um anteprojeto de lei de reforma do ensino superior, submetendo-o à discussão da comunidade educacional mais diretamente ligada ao setor. Em decorrência do processo de discussão e das contribuições propostas resultaram mais duas versões do anteprojeto que, finalmente, o ministro da Educação submeteu ao presidente da República, em 29 de julho de 2005, após um semestre de discussão. (2008, p. 114)

Outra característica dessa década é apontada por Santos (2008), ao situar o movimento de informatização das escolas com início nesse milênio. Evidencia o desejo do ME de que até 2010 todas as escolas públicas estariam equipadas com laboratórios de informática e relata que, desde 2007, os computadores, ainda de maneira lenta, começaram a chegar às escolas, mesmo para aquelas mais distantes sem estrutura física adequada e/ou com pessoal habilitado ou não para manusear esses novos instrumentos. Afirma, também, que 50% dos professores brasileiros ainda não têm computadores, portanto o ME pretende simultaneamente, capacitá-los e oferecer acesso à tecnologia, pois entende que somente a conectividade limita a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica de acesso à informação.

Sem dúvida, as políticas educacionais implementadas pelos últimos governos, tanto para a educação básica quanto para a educação superior, mormente as de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e as do presidente Lula da Silva (2003-2010), tiveram sua forma de elaboração e conteúdo pensados de acordo com as exigências de reprodução do capital no Brasil (CONCEIÇÃO, MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2006).

A análise das orientações dos Referenciais para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), explicita um claro alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, bem como a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas, desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, por meio da formação continuada (MAZZEU; MAZZEU, 2008).

Na compreensão de Freitas (2007), a formação superior dos professores em exercício na educação básica, adotada pelos sistemas de ensino desde 2000, responde à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação com custos reduzidos. A elaboração do projeto pelo ME, a inclusão dos tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, mais a localização dos pólos presenciais em vários municípios, com a presença circunstancial dos estudantes, altera radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior. Essa lógica configura novas formas de organização da formação, mediante concessão de bolsas a professores das próprias redes de educação básica ou a pós-graduandos, para atuarem como tutores. Para Freitas (2007, p. 1209),

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores.

Assim, a autora chama atenção para a perda de autonomia didático-científica das universidades quanto à definição do caráter e da concepção do projeto. Visto que as universidades, os centros e faculdades de educação são retirados dos processos de concepção e formulação das políticas e programas de formação de professores, processo que configura um modelo de parceria entre SEED/ME, os sistemas de ensino e Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Esta responsabilidade partilhada consolida a política pública de

indução às universidades para a formação à distância, e aos professores apresenta a continuidade no trabalho como condição para a formação superior. Nestas parcerias, não estão previstas as responsabilidades das faculdades e centros de educação, como intrínsecas ao projeto pedagógico de formação. Os objetivos e conteúdos da formação passam a ser definidos fora das universidades, tendo como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação. A ênfase nos conteúdos de ensino prevalece e se aprofunda pelo caráter pragmático que impregna a Proposta Conceitual e Metodológica, fato que compromete a consistência da formação teórica de base científica.

É nesse contexto que se insere a criação do Programa Mídias na Educação em 2005, no âmbito da SEED/ME.

2.1 Os sujeitos que participam da operacionalização do Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação”

A gente carece de acalmar a alma para fazer aquilo que se tem mesmo de fazer, para aguentar depois aquilo que fez. [...] as coisas não se acomodam ao desejo da gente [...], o mundo é muito desigual nos seus caminhos, o risco não é a gente que traça. (DOURADO, 1990, p. 78).

A elaboração do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação foi realizada pela SEED/ME e no Projeto Básico encontramos a definição da estrutura de coordenação¹⁰.

¹⁰ **10.2. Estrutura de Coordenação do Programa:**

O programa está estruturado em três coordenações específicas e complementares, entre as quais se estabelecem relações de articulação. A Coordenação Geral do Programa atua diretamente no que se refere à concepção e desenvolvimento dos módulos. Define princípios e recursos, apóia as ações da Coordenação de Implementação, a cargo das IES e acompanha a prestação de contas da Coordenação Acadêmico-Financeira.

10.2.1. Coordenação Geral do Programa:

Equipe composta por representantes da SEED/MEC, Secretaria de Educação e IES parceiras. É responsável pela Coordenação pedagógica do curso. Congrega e identifica especialistas em educação a distância e em pedagogia, com experiência em integração de mídias para colaborar na elaboração e eventual apoio às ações de Implementação do Programa.

10.2.1.1. Coordenação do Desenvolvimento:

Coordena o trabalho de consultores e especialistas com experiência reconhecida em diferentes áreas do conhecimento, na concepção e produção de conteúdo e de material didático para a EAD, de caráter multimidiático, nas diferentes mídias.

10.2.1.1.1. Coordenação da versão mídia impressa/vídeo:

Os documentos que deram origem ao Programa, inicialmente foram: o projeto básico e dois termos de referências, um explicitando os quesitos a serem atendidos pelas IPES e outro para as Secretarias de Estado da Educação interessadas. Somente em 2007, após dois anos do início do programa, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) expediu a Resolução CD/FNDE/ N°. 064, de 13 de dezembro de 2007 (Anexo A), a qual estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, e aprova as normas para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa.

No Capítulo II, Art. 3º, Incisos I, II e III, da citada resolução, encontramos a definição de quem participa do programa e com quais obrigações:

- a) SEED/ME, suas atribuições são: aprovar os planos de trabalho apresentados pelas instituições, previamente cadastrados junto ao FNDE; prestar, assistência técnico-pedagógica durante a execução do Programa; acompanhar, monitorar e avaliar os aspectos técnico-pedagógicos do Programa via Comissão de Acompanhamento; instituir, em cooperação com as IPES participantes, os manuais de atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas, bem como definir as condições que determinam o cancelamento ou a renovação dos benefícios; encaminhar ao FNDE tanto o cadastro dos bolsistas, para a abertura de contas-benefício, como as autorizações para o pagamento das bolsas, bem como solicitar interrupção ou cancelamento do pagamento ou substituição do bolsista, quando for o caso; homologar as informações prestadas pelas instituições, para posterior liberação do pagamento de bolsas por parte do FNDE.
- b) O FNDE deverá: habilitar as instituições com projetos aprovados pela SEED/ME para a celebração de convênio ou para a descentralização de crédito orçamentário; receber e cadastrar os planos de trabalho apresentados pelas instituições públicas de

Coordena o trabalho de especialistas com experiência reconhecida em produção de material impresso para a EAD e de especialistas com experiência reconhecida em produção de vídeo, áudio e atividades para a EAD.

10.2.1.1.2. Coordenação da versão internet (e-Proinfo):

Coordena especialistas com experiência reconhecida em produção de cursos EAD na Plataforma e-Proinfo. Em conjunto com as IES implementadoras propõe sistema de avaliação da versão Piloto.

10.2.2. Coordenação de Implementação:

É de responsabilidade das IES/SE, com acompanhamento e apoio da Coordenação Geral do Programa. Sua principal atribuição é articular o controle acadêmico e pedagógico dos cursos, compreendendo as ações referentes à efetiva implementação dos módulos e tutoria.

10.2.3. Coordenação de Tutoria pelas IES e Secretarias de Educação:

Constituída por representantes das IES e das Secretarias de Educação, organiza o trabalho de atendimento aos cursistas, dinamização de momentos presenciais e aplicação de avaliações (BRASIL, 2005a, p. 28 e 29).

ensino superior, para possibilitar seu encaminhamento à SEED/ME; descentralizar créditos orçamentários para as instituições federais de ensino superior, bem como firmar convênios com as instituições de ensino superior, estaduais e municipais, que tiverem seus planos de trabalho aprovados pela SEED/ME; proceder à abertura ou ao encerramento de contas correntes das instituições conveniadas; repassar recursos financeiros para o custeio das ações do Programa em favor das instituições conveniadas; conceder bolsas de estudo e pesquisa, observando o disposto na Lei de nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, especialmente em seu Art. 2º, inciso IV; proceder à abertura ou ao encerramento de contas-benefício dos bolsistas e efetuar o pagamento das bolsas, mediante autorização da SEED/ME; fornecer orientações pertinentes às transferências financeiras e prestar assistência técnica quanto à execução financeira dos projetos aprovados; fiscalizar e monitorar a aplicação dos recursos financeiros transferidos aos conveniados, em conjunto com ME e Sistema de Controle Interno do Poder Federal; suspender os pagamentos dos bolsistas e das instituições conveniadas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida; emitir parecer sobre a prestação de contas referentes à aplicação dos recursos alocados para os convênios; receber e analisar a prestação de contas dos recursos repassados para as entidades conveniadas.

c) Cabe às Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES: cadastrar-se junto ao FNDE; as instituições federais deverão apresentar o plano de trabalho simplificado; as instituições estaduais ou municipais devem apresentar o plano de trabalho completo e a documentação para habilitação; firmar Termo de Adesão ao Programa manifestando sua concordância com os termos da Resolução; aplicar os recursos financeiros aprovados exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto aprovado; cooperar com o ME na produção dos manuais de atribuições e obrigações dos bolsistas, na definição das condições que determinam o cancelamento ou a renovação dos benefícios; cadastrar todos os bolsistas no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB); ministrar o curso cumprindo todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes bem como registros contábeis e prestação de contas, no caso de convênio, em conformidade com os procedimentos legais; garantir à SEED e ao FNDE acesso a todas as informações pertinentes à implementação do objeto do convênio ou do PTA simplificado; monitorar, analisar e registrar mensalmente a frequência dos seus bolsistas, relativa à permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das

bolsas; acompanhar, avaliar e certificar os cursistas aprovados; responsabilizar-se pela contratação de terceiros com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso.

As responsabilidades das Secretarias Estaduais de Educação e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), não foram definidas nesta resolução, constam apenas no projeto básico e mais detalhadamente no Termo de Referência, Inciso I¹¹.

O conteúdo dos módulos foi elaborado por um consórcio de Instituições Federais de Ensino (IFEs) sob a coordenação de quatro delas escolhidas segundo os critérios: experiência comprovada em programas de educação à distância (EAD) e em relação às mídias pretendidas; experiência anterior comprovada na elaboração de programas interativos on-line; e capacidade de cumprir todas as etapas de elaboração do Programa. Assim, as responsabilidades de coordenação foram assumidas por: Universidade Federal do Ceará (UFCE) - TV e vídeo; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Informática; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Material Impresso; e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Rádio. De acordo com o ME (2008), 32 universidades participam do Programa¹².

¹¹ I - Para participar da oferta do Programa de Formação em Mídias na Educação, a SEDUC, por meio de sua coordenação de educação a distância ou de tecnologia educacional, ou representante designado, precisa:

(a) Manifestar o interesse da Secretaria em participar do Programa de acordo com o número de vagas disponíveis para a Unidade da Federação (UF). (b) Distribuir cinquenta por cento desse número de vagas entre as Secretarias Municipais de Educação dessa UF. (c) Articular-se à(s) IPES responsável(eis) pela oferta do curso na UF, para que os cursistas que concluíram o Módulo Introdutório, da Versão Piloto, tenham seus estudos aproveitados e possam cursar os módulos seguintes ou participar da seleção de tutores para o Programa. (d) Selecionar, em tempo hábil, os professores que indicará à(s) IPES para matrícula como cursistas, considerando os próprios interesses funcionais, tanto quanto os dos sistemas municipais de educação, respeitadas as condições indispensáveis: garantia de acesso do cursista a um microcomputador com CD-Rom e conexão à Internet, pelo menos 5 horas por semana; (e) Responsabilizar-se pela qualidade dos dados (suficiência e correção) da lista de inscrição de cursistas a ser enviada às IPES. (f) Manter-se articulada durante todo o curso, participando dos seus momentos presenciais e da avaliação do mesmo (BRASIL, 2005b).

¹² Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual de Montes Carlos (Unimontes), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande (CEFET/RS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Sergipe (UFSE), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

2.2 O Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” é uma política pública educacional?

A questão proposta neste item remeteu-me à reflexão sobre o significado do termo ‘política’. Identifiquei, durante as leituras, os vários sentidos que o termo assume, donde deduzi que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política.

De acordo com Aristóteles (1998), política é a ciência que tem por objeto a felicidade humana e divide-se em ética (que se preocupa com a felicidade individual do homem na *pólis*) e na política propriamente dita (que se preocupa com a felicidade coletiva da *pólis*). Segundo Wolff (1999), o termo política é derivado do grego antigo *politeía*, que indicava todos os procedimentos relativos à *pólis*, ou cidade-Estado. Na compreensão de Teixeira (2007) o termo política deve ser entendido em duas perspectivas:

[...] no uso trivial e, por vezes, pejorativo, compreende as ações, comportamentos, intuições, manobras, entendimentos e desentendimentos dos homens (os políticos) para conquistar o poder, ou uma parcela dele, ou um lugar nele: eleições, campanhas eleitorais, comícios, lutas de partidos etc. Na conceituação erudita, significa a arte de conquistar, manter e exercer o poder, o governo. Assume, também, o conceito de orientação ou de atitude de um governo em relação a certos assuntos e problemas de interesse público: política financeira, política educacional, política social, política do café etc. (2007, p. 3)

Quanto a expressão ‘política pública’ localizei em Guareschi et al (2004, p. 180) essa expressão concebida como “[...] o conjunto de ações coletivas, voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas”. Conclui o autor, que tais ações voltam-se para a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Na síntese do ‘estado da arte’ da área de políticas públicas, realizada por Souza (2002), algumas definições ganham destaque:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (2002, p. 4).

Para Teixeira (2007), ‘política pública’ significa um conjunto de ações ou normas governamentais, com objetivos bem definidos. Ou seja, política pública tem sempre caráter estatal, ainda que sua execução possa envolver, através de programas, projetos e atividades, agentes privados. Portanto, é um conceito de Política e de Administração que designa certo tipo de orientação para a tomada de decisões em assuntos públicos, políticos ou coletivos. A autora afirma, também, que a política pública resulta de um demorado e intrincado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas ou arenas e entre os atores que delas fazem parte. Para a autora, o cerne da formulação de políticas públicas caracteriza-se pela luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais, mediada por instituições políticas e econômicas que levam às políticas públicas para certa direção e privilegiam alguns grupos em vez de outros. Por fim, a autora diz tratar-se de um campo que busca integrar quatro elementos: a própria política pública, a política, a sociedade política e as instituições onde as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas.

Nessa incursão encontrei, também, o sentido de política educacional, apresentada como:

Expressão de um projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico ou em cada conjuntura. Tal projeto societário, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de expressão e decisão, e fazem chegar ao Estado (e ao governo) seus interesses e necessidades, procurando influenciar na formulação e implementação das políticas ou planos de ação. Resulta, portanto, da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. (SCHEIBE; DURLI, 2004, p. 2).

Sobre as políticas educacionais em curso, Maués (2006) afirma que elas estão assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano, adotadas no âmbito governamental, e refletem as determinações oriundas de organismos internacionais que apontam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado.

Na visão de Frigotto (2001), as políticas públicas integram o cenário da globalização¹³ como uma forma de regulação social e de ajuste estrutural, enquanto um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estrutura o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada, e, no caso específico do

¹³ Diferentes autores apontam aspectos comuns na análise que fazem a respeito do cenário globalizante, tais como: o domínio das finanças sobre a produção; a supervalorização do conhecimento; o incremento da tecnologia de base micro-eletrônica; a influência de organismos multinacionais e a erosão do estado nacional.

Brasil, sinalizam para uma concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade¹⁴.

Assim, o alinhamento das políticas de formação de professores com os organismos multilaterais se manifesta na apropriação dos mesmos conceitos e orientações metodológicas preconizados para a formação docente. Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica (MAZZEU; MAZZEU, 2008).

A partir das idéias apresentadas, concordo com Freitas (2007) ao afirmar que a institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, caracteriza-se como o centro da política de formação em serviço em vigor, de forma a permitir que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

A autora também chama atenção para a consolidação da política pública caracterizada pelo movimento de retirada das universidades e dos centros e faculdades de educação dos processos de concepção e formulação das políticas e programas de formação de professores, reduzindo o papel das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a uma associação, em parceria, para o desenvolvimento dos cursos. Nesse contexto, as universidades perdem sua autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não têm participação na elaboração das propostas conceituais e metodológicas do Programa.

Pelas características do Programa Mídias na Educação, posso afirmá-lo como parte integrante das políticas públicas, focadas na formação de professores, vigindo nesta primeira década do século XXI, e como tal, traz em sua configuração os elementos constitutivos desse novo receituário da formação, recomendado pelos organismos internacionais, qual seja: a profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências, de forma a atender deliberadamente à lógica do mercado.

As leituras realizadas evidenciaram a predominância de uma forte crítica à vinculação entre as políticas públicas de formação de professores com as recomendações de

¹⁴ A noção de empregabilidade abarca a idéia de que cada um precisa se manter em estado de competência, de competitividade no mercado. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas pelo mercado de trabalho, mas sim o próprio indivíduo. Cada um é responsabilizado pela aquisição e manutenção de suas próprias competências (LUDKE; BOING, 2004)

cunho neoliberal, bem como, a defesa de uma formação que favoreça a construção de uma sociedade, diferente da neoliberal, projeto já em curso pelos movimentos sociais, mediante a resistência, as lutas, a apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, a favor da escola pública, contra a mercantilização do ensino.

2.3 O Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” na UFMA

A UFMA começou a participar do Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação” em junho de 2005, ao aceitar o convite para contribuir na produção dos módulos, junto à SEED/ME. Em seguida, a UFMA, como as demais Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram ao Programa, assumiu o gerenciamento administrativo e financeiro do mesmo e a certificação dos participantes no estado do Maranhão, sob orientação da SEED/ME.

Entre as condições necessárias ao desenvolvimento do Programa, constava a preparação de tutores por meio do Curso de “Formação de Tutores on-line”, coordenado pela Universidade de Brasília, pelo ambiente de aprendizagem colaborativa do E-PROINFO. Participaram dessa experiência quatro professores da UFMA e dez da rede estadual. Ao final da primeira turma, o curso foi disponibilizado para as IES com necessidade/interesse em realizar a formação de tutores. Assim foi realizada a seleção de tutores para atuarem no Programa, bem como, na formação de novos tutores. A UFMA manteve o critério de seleção de tutores para o Programa considerando o interesse e a disponibilidade dos concluintes do Curso de “Formação de Tutor on-line” a cada turma.

O Curso de “Formação de Tutor on-line” é realizado apenas na versão *Web*, tem por objetivo “subsidiar a atuação docente no ensino à distância, a partir do compartilhamento de reflexões e experiências em tutoria”. A oferta do Curso não é financiada. As IES que optam por esta ação a desenvolvem com recursos próprios. A carga horária do Curso é de 30h e o conteúdo é constituído dos temas: A questão da tutoria (o termo tutor; o professor em EAD; a tarefa do tutor; a colaboração do tutor); A rotina da tutoria (a presença da tutoria; além da animação de comunidades; registros da tutoria; a pesquisa e a tutoria); As ferramentas da interatividade (as ferramentas da rede; a Web e o trabalho colaborativo; as ferramentas e a interatividade; as ferramentas em ação).

Dentre os aspectos que inquietam na proposta do curso, destaco a não explicitação da concepção de formação e o conteúdo conceitual trabalhado. No entanto, os traços da concepção de formação aligeirada são evidentes, formação que se define em relação à eficácia de uma tarefa, e não na perspectiva de formação enfatizada por Dias-da-Silva (2005, p. 392), voltada para o domínio do conhecimento educacional:

“[...] suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e interpretações, suas hipóteses e teses: enfim conhecimento; conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir”.

Com base nesta constatação surgem novos questionamentos. E, mesmo que não seja possível discuti-los neste trabalho registro-os para serem retomados em estudos futuros: como pretender realizar formação de tutor (professor, formador) em curso com duração de 30h? A que processo de formação se propõe um curso, cujo conteúdo conceitual se restringe às questões específicas de determinada área do conhecimento? Cabe interrogar também porque formação de tutor e não de professor? Quem é o tutor? O que diferencia o tutor do professor? O que está por trás dessa substituição? Todas essas questões dão indicação de que estamos tratando de uma ação de um projeto maior, um projeto educacional de cunho neoliberal, no qual o Estado mínimo se isenta de sua responsabilidade histórica e pactua o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações passando pela formação dos professores.

A oferta do Curso na UFMA, de 2006 a 2009, aconteceu quatro vezes, com um número de inscritos e de concluintes distribuídos a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de inscritos e de concluintes do Curso de “Formação de Tutor on-line”, por ano e por instituição participante

Oferta do Curso	Nº/ inscritos				Nº/ concluintes			
	UFMA	SEDUC	UNDIME	TOTAL	UFMA	SEDUC	UNDIME	TOTAL
2006	33	-	-	33	09	-	-	09
2007	30	21	22	73	09	10	02	21
2008	46	35	28	109	32	20	08	60
2009	59	47	20	126	36	24	06	66
TOTAL	168	123	70	344	86	54	16	156

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Observa-se, a partir dos dados acima, que, apesar da curta duração do curso, o índice de desistência/evasão em torno de 45% do total de cursistas inscritos. Neste caso em particular, todos inscritos iniciaram o curso, e as desistências foram ocorrendo já na primeira semana de trabalho. Este dado revela uma realidade diferenciada das experiências de ensino a distância. Pois, os estudos de Simpson (2004) sobre a persistência¹⁵ e retenção¹⁶ de alunos em cursos superiores à distância, acusam que a retenção máxima obtida é de 3% a 7%. Dentre as alegações apresentadas pelos cursistas como justificativa para a desistência, a incidência recaiu na sobrecarga de trabalho. Sem desconhecermos a veracidade de tal argumento, pois todos os inscritos eram professores no exercício da docência, também consideramos que para além desse limite assumido e da formação oriunda de ensino presencial vivenciado por todos, estão as exigências inerentes à experiência da educação à distância *online* como: participação ativa do aluno, sua responsabilidade no processo de aprendizagem, disciplina na sistematização de estudos e na dedicação de tempo para tal, aspectos sem os quais essa modalidade de ensino é inviabilizada. No entanto, essas exigências estiveram ausentes das justificativas apresentadas.

Para o desenvolvimento do Programa foram designados dois professores entre os concluintes da primeira turma do Curso de “Formação de Tutor on-line”, para as funções de “coordenador de tutoria” e “administrador do ambiente”, com os quais teve início a articulação com a Supervisão de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), conforme diretrizes do Programa. Juntos, definiram uma agenda de trabalho com prazos para as ações e responsabilidades de cada instituição.

As vagas para a primeira versão do Curso “Mídias na Educação” foram definidas pela SEED/ME, de acordo com os critérios: número de funções docentes; número de escolas com acesso à internet no Estado; percentual de professores nas escolas com acesso à internet; ajustes no sentido de equilibrar a oferta a um mínimo de 100 vagas por Estado. O Maranhão ficou entre os quatro estados do Nordeste com maior número de vagas, segundo demonstrativo a seguir:

¹⁵ Refere-se às ações individuais dos alunos para continuar com os estudos apesar da existência de forças contrárias à sua permanência.

¹⁶ Corresponde às ações, políticas e estratégias da instituição para manter o aluno no curso. (LAGUARDIA; PORTELLA, 2009 p. 353).

Quadro 3 - Distribuição de vagas para a primeira versão do Curso Mídias na Educação/2006.

UF	Nº Vagas
Centro-Oeste	1000
Distrito Federal	200
Goiás	200
Mato Grosso	250
Mato Grosso do Sul	350
Nordeste	2800
Alagoas	100
Bahia	700
Ceará	650
Maranhão	350
Paraíba	100
Pernambuco	600
Piauí	100
Rio Grande do Norte	100
Sergipe	100
Norte	1050
Acre	100
Amapá	100
Amazonas	300
Pará	150
Rondônia	150
Roraima	100
Tocantins	150
Sudeste	3900
Espírito Santo	200
Minas Gerais	700
Rio de Janeiro	1000
São Paulo	2000
Sul	1250
Paraná	500
Santa Catarina	250
Rio Grande do Sul	500
Total	10.000

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

O período destinado à seleção dos cursistas coincidiu com uma fase de sucessivas mudanças de administradores na SEDUC, fato que implicou em adiamento de prazos na agenda de trabalho e retomadas da articulação repetidas vezes desde as primeiras decisões, conforme registros da Coordenação do Programa/UFMA. Por fim, o Curso teve início em setembro de 2006, com participação dos 350 cursistas, selecionados entre professores e técnicos da rede municipal e estadual, pela SEDUC.

Com base nos dados informados pela SEDUC, os cursistas foram agrupados em sete turmas, cada uma com 50 cursistas sob a orientação de um tutor. A organização das turmas respeitou o critério de proximidade do cursista dos pólos tecnológicos do Estado,

localizados em sete municípios: Bacabal, Barra do Corda, Balsas, Caxias, Imperatriz, Santa Inês e São Luís. Observa-se que a distribuição dos 350 cursistas no mapa abaixo, revela a abrangência do Programa no Estado, mas também uma concentração de vagas em São Luís, cujas oportunidades de formação são sempre maiores. A justificativa para tal distribuição incidiu nas dificuldades de comunicação interna da SEDUC com as gerências regionais no período de mudanças aos quais nos referimos acima. Em decorrência dessa distribuição rarefeita entre os Pólos, a Coordenação do Programa/UFMA precisou redistribuir 144 cursista de São Luís entre os demais Pólos de forma a completar os 50 cursistas por turma e o total de sete turmas, número recomendado pela SEED/ME.

Figura 1 - Distribuição dos inscritos por Pólos e municípios



Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Em setembro de 2006 teve início a primeira versão do Curso “Mídias na Educação” com um momento presencial, realizado simultaneamente nos sete Pólos, do qual participaram os tutores e os respectivos cursistas, acompanhados pelas Coordenações do Programa da UFMA e da SEDUC. A programação desse momento constou de três pontos básicos: a) apresentação do curso, instituições responsáveis, objetivos, configuração curricular, metodologia, avaliação, agenda, ambiente e-Proinfo; b) operacionalização do curso considerando sua natureza, as condições objetivas e as orientações da SEED/ME; c) a exploração do ambiente. Após esse momento iniciou o Ciclo Básico, com a oferta dos

módulos¹⁷. As 120h do Ciclo Básico foram concluídas em agosto de 2007, dois meses após a previsão inicial.

Quadro 4 – Composição do Ciclo Básico: módulos e carga horária

CICLO BÁSICO	
Módulos	Carga Horária
Introdutório	15h
Mídia 1 (Mídias Integradas na Educação)	15h
Mídia 2 (TV e Vídeo)	15h
Mídia 3 (Rádio)	15h
Mídia 4 (Material impresso)	15h
Mídia 5 (Informática)	15h
Mídia 6 (Gestão Integrada de Mídias)	30h
TOTAL	120h

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Os trabalhos foram retomados em outubro de 2007 quando teve início o Ciclo Intermediário constituído pelos módulos distribuídos no quando a seguir:

Quadro 5 – Composição do Ciclo Intermediário: módulos e carga horária

CICLO BÁSICO	
Módulos	Carga Horária
Projetos educacionais: tecnologia educativa e currículo	15h
Rádio: aspectos históricos, socioculturais e tecnológicos do rádio e a educação	15h
Material Impresso: gêneros textuais	15h
Informática: o uso da informática na prática pedagógica –	15h
TOTAL	60h

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

O momento presencial desse Ciclo foi realizado em junho de 2008, quando de sua finalização, oportunidade em que cada cursista apresentou um projeto construído a partir da orientação dos quatro módulos. As apresentações foram analisadas por uma banca formada pelo tutor de cada turma, o coordenador de tutoria e o administrador do ambiente.

O Ciclo Avançado somente começou oito meses após o término do Ciclo Intermediário, em fevereiro de 2009, com um momento presencial, no qual foram retomadas

¹⁷ Os módulos são produzidos por IES com experiência em EAD ou que desenvolvem estudos sobre a temática do módulo, convidadas pela SEED/ME. Uma vez elaborados são disponibilizados via CD e também no ambiente da IES coordenadora da produção daquele módulo, de onde é importado pelas IES que participam do Programa para o ambiente colaborativo de aprendizagem e-PROINFO em cada IES. Os módulos dos 3 Ciclos estão hoje disponibilizados no site do ME <<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index6.html>>.

as dificuldades evidenciadas nos ciclos anteriores, apresentação da sistemática de trabalho neste último ciclo e a agenda. Os módulos integrantes deste ciclo foram:

Quadro 6 – Composição do Ciclo Avançado: módulos e carga horária

CICLO AVANÇADO	
Módulos	Carga Horária
Metodologia da Pesquisa Científica	32h
Linguagem da mídia impressa: escrita e visual	30h
Multimídia educacional e softwares de autoria	15h
Convergências das mídias	30h
Planejamento, gestão e avaliação do uso das mídias na educação	30h
Texto e hipertexto na educação	30h
Histórias em quadrinhos e charges	15h
TOTAL	182h

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Ao final do módulo de Metodologia da Pesquisa, os tutores solicitaram um momento presencial em virtude das dificuldades surgidas no decorrer da elaboração do projeto do trabalho de conclusão do curso (TCC). A solicitação foi atendida e cada tutor, reunido com sua turma, retomou os limites evidenciados nos projetos, observações com as quais cada cursista deveria redefinir seu projeto e aproveitar também as contribuições dos módulos seguintes.

Depois de finalizados os módulos, em novembro de 2009, ocorreu o momento presencial com os orientadores. Cada orientador assumiu oito orientandos e retomou os trabalhos em andamento. Neste momento também foi combinado uma agenda de trabalho de acordo com o tempo destinado pelo Programa para tal. A defesa dos trabalhos aconteceu em junho de 2010.

Cabe destacar o movimento dos cursistas no decorrer do Curso em relação à desistência e evasão. Na tabela abaixo se verifica que logo no primeiro Ciclo somente um terço dos cursista matriculados conseguiram chegar ao final, e menos ainda conseguiram concluir o último Ciclo, ou seja, 6% dos matriculados inicialmente chegaram ao final, conforme demonstra o quadro 7.

Quadro 7 - Evolução de matrícula e conclusão dos Ciclos do Curso Mídias na Educação – versão 2006

Descrição	Quantitativo			
	Ciclo Básico	Ciclo Intermediário	Ciclo Avançado	Defesa do TCC
Vagas disponibilizadas para a UFMA	350	350	350	350
Cursistas matriculados	350	101	59	24
Cursistas que concluíram	101	59	32	A¹⁸
Cursistas desistentes/evadidos	249	27	8	

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Considerando o quantitativo referente aos cursistas que se inscreveram na última fase do Curso – orientação de TCC, chegamos ao percentual de 94,2 % de evadidos e desistentes, três vezes acima de 30%, média nacional, apontada por Maia, Meirelles e Pela (2003), Favero e Franco (2006), ao pesquisarem sobre evasão em cursos de nível superior à distância. Mas esta realidade não é única, pois segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância a esse respeito, dois terços das instituições pesquisadas apresentaram índices de evasão superiores a 70% (INSTITUTO MONITOR, 2005).

Os dados apresentados sinalizam para a complexidade do trabalho educativo em andamento, o que nos leva a pensar sobre as implicações desse resultado em termos de custos financeiros, quantificados nos recursos públicos investidos, além dos custos não-financeiros decorrentes da repercussão negativa no desenvolvimento acadêmico futuro dos alunos evadidos e na credibilidade aos programas educacionais da instituição, dentre outros.

O financiamento do Programa pelo FNDE ocorre a cada etapa. O recurso é repassado após aprovado o Plano de Trabalho¹⁹ encaminhado pela IES à SEED/ME, antes do início de cada ciclo. O recurso é destinado à aquisição de material de consumo, ao acompanhamento do trabalho, à realização de encontros presenciais, ao pagamento das bolsas dos tutores, coordenador de tutoria e administrador do ambiente. O recurso recebido para a primeira versão do Curso foi na ordem explicitada no quadro 8:

¹⁸ A Coordenação não pode precisar porque ainda estavam previstas as últimas defesas na data da coleta de dados, e continuava aguardando tais defesas no segundo momento em que retomei o contato para obter esta informação.

¹⁹ O modelo do Plano de Trabalho foi oficialmente instituído pelo Governo Federal para repasses de recursos da União para Estados, Município e entidades privadas sem fins lucrativos, através da Instrução Normativa 01/97 da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda, e publicado no Diário Oficial da União no dia 21 de janeiro de 1997.

Quadro 8 - Recursos do FNDE repassados para a primeira versão do Curso Mídias na Educação (2006)

Versão	Ciclo	Cursistas	Tutores	Total R\$
2006	BÁSICO	350	07	85.382,50
	INTERMEDIÁRIO	101	02	16.519,60
	AVANÇADO	59	02	19.373,16
	ORIENTAÇÃO DE TCC	24	3	21.600,00
TOTAL		-		142.675,26

Fonte: Coordenação do Programa/UFMA

Atualmente, a UFMA administra as versões 2006, 2007, 2008 e 2009 do Curso Mídias na Educação e as informações com as quais desenvolvemos este item foram prestadas pela Coordenação atual do Programa na citada instituição.

Com essas considerações, terminamos este capítulo com duas inquietações: a primeira se trata do desafio da oferta do Programa Mídias na Educação e similares, como uma ação de formação na perspectiva ampliada, explicitada no início desse item. Para a segunda inquietação, lembramos Paulo Freire (2000, p. 98) ao questionar:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

3 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MÍDIA: contribuições conceituais

A abordagem pretendida neste capítulo contempla estudos sobre três categorias chave, sob as quais estão assentadas as bases para compreensão da temática escolhida e a relação entre as duas últimas em experiências de educação sistematizadas. Parto da categoria trabalho e suas implicações na vida humana e escolhi como referencial de estudo os pressupostos marxistas, pela centralidade que esta categoria ocupa nesta linha de pensamento e para me distanciar da visão pragmatista, economicista predominante nas orientações oficiais relacionadas ao trabalho do professor. O segundo aspecto sob o qual me detenho, diz respeito às especificidades do trabalho docente frente às mutações decorrentes do processo de globalização. Para discorrer sobre a categoria mídia, sua origem e caracterização, decidi também abordar suas imbricações com a tecnologia e a revolução tecnológica da comunicação e informação. O olhar lançado para esta categoria foi limitado pelos aportes da área de educação, por ser esta a área na qual atuo e estudo. A aproximação com o referencial da área de comunicação ficou no nível do reconhecimento dessa necessidade e no compromisso de buscá-lo na continuidade do estudo.

Dizer, falar, escrever é trazer palavras a existência. E, com elas, estender a vida aos outros, abri-la à comunicação aos sentidos, dos sentimentos e dos significados [...] Dizer palavras que são nossas idéias, os nossos sonhos, os nossos devaneios, as nossas crenças e as nossas suspeitas, é um poder da aventura humana de trazer o que existe dentro ou fora de nós a uma existência onde ele pode ser posto diante do outro, Onde ele pode ser partilhado, compreendido e, portanto, dialogado (SEVERINO, 2002 p. 13).

É na perspectiva do diálogo que me proponho à aventura de sistematização do que fui apreendendo ao longo desse estudo. São muitas as vozes presentes neste diálogo, daí o desafio para demarcar o recorte possível e registrar com palavras a compreensão que guardamos a partir da imersão na produção teórica que tem se ocupado com as questões sobre trabalho, trabalho docente e mídia, no âmbito da educação. Cabe esclarecer que a concepção de educação que ilumina a tessitura desse trabalho, traduz-se como prática social constituída de processos continuados de aprendizagem. Esses processos, na direção pensada por Mészáros (2005), não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal, pois eles

[...] comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e a arte, até às nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disto está diretamente ligada à educação formal. (2005 p. 53).

A opção pelos conceitos é outro aspecto do recorte que carece de explicação. Essa decisão decorreu do entendimento de que as palavras e o mundo mudam juntos, mas não em correlação direta. Ao abordar os fenômenos sociais, culturais e políticos, a relação entre palavras e o mundo torna-se ainda mais complexa, uma vez que os fenômenos são constituídos pela conduta humana, formada pelo que as pessoas pensam e dizem, por palavras (PITKIN, 2006). Sforzi (2004, p. 37) realça, ainda, que “[...] a palavra, na qualidade de conceito, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual”. Os conceitos, portanto, integram as diferentes linguagens, estão na base dos processos comunicativos, eles são considerados por DeFleur e Rokeach (1993, p. 255),

[...] as fundações do saber e o ponto inicial de uma teoria da comunicação humana. Representam nossa maneira de relacionar-nos com a realidade, proporcionando-nos as experiências subjetivas interiores de coisas, condições e relacionamentos em nosso ambiente físico e social.

A busca pelos conceitos permitiu o exercício de síntese que extrapola a pretensão inicial, para incluir novas nuances a respeito das categorias, descobertas no diálogo com as outras vozes. Mas cabe a ressalva, mediante a vasta produção estudada e o limite de tempo para conclusão do trabalho, a síntese que apresento deixa inúmeras questões em aberto para serem retomadas em estudos futuros.

3.1 A categoria trabalho e as contribuições do pensamento marxista

[...] captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação (FRIGOTTO, 2009, p. 173).

A perspectiva de análise da categoria trabalho, apontada por Frigotto (2009) na epígrafe acima, como ele mesmo argumentou, constitui-se uma imensa tarefa e demanda o esforço de pesquisa de um coletivo, fato que extrapola o propósito desse trabalho. Mas é possível um recorte dessa discussão mais ampla para situar, de forma breve, reflexões teóricas sobre o trabalho e suas implicações na vida humana. A escolha dos pressupostos marxistas como base para essa reflexão deve-se, em primeiro lugar, à centralidade da categoria trabalho nos estudos de Marx e seus seguidores; em segundo lugar, à compreensão de que, no capitalismo contemporâneo, o trabalho se diversifica e ganha complexidade crescente, ao contrário da perspectiva apontada por aqueles que apregoam o fim da sociedade do trabalho e, conseqüentemente, o fim do trabalho.

Verifica-se, de início, que o trabalho ganha significados diversos decorrentes das necessidades e valores compartilhados pelas diferentes sociedades nos vários contextos históricos. Desde as primeiras comunidades, o homem se utiliza do trabalho para garantir sua subsistência. Inicialmente, o trabalho compreendia atividades voltadas à preservação da espécie humana, como obtenção de alimento e proteção das intempéries e dos animais (SILVA, 2008a). Nesse período, a produção tinha um caráter rudimentar, era realizada com instrumentos simples e prevalecia o modo de produção comunal, onde tudo era feito em comum, não havia divisão de classes (SAVIANI, 2007a).

A ampliação e intensificação das relações sociais entre tribos, feudos, cidades e continentes favoreceu a troca de objetos, de culturas, fez crescer a complexidade social e surgir novas exigências de produção (SILVA, 2008a). “O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra [...] A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes” (SAVIANI, 2007a, p. 155), configuradas na visão deste autor em classe dos proprietários, os donos dos meios de produção (empresas, terras, máquinas) e dos não-proprietários.

A imbricação de todos esses acontecimentos materializou-se em condições favoráveis à transição das primeiras comunidades para as sociedades escravistas que se caracterizam pelo controle privado da terra, fato que tornou possível à classe dos proprietários viver do trabalho dos não proprietários, aqueles a quem coube a obrigação de manter a si mesmos e ao dono da terra, como afirma Saviani (2007a). De acordo com Tassigny (2002, p. 104), no modo de produção escravista, “[...] a desigualdade entre os homens era vista como natural e o trabalho humano era concebido como um castigo, *tripallium* (três paus), um instrumento de tortura”.

O avanço das forças produtivas promoveu o desenvolvimento da economia medieval. Com uma produção reduzida às necessidades de consumo inicialmente, chega à produção de excedentes de forma sistemática, processo que resultou na organização da produção voltada para a troca, geradora de uma nova forma social denominada de sociedade capitalista ou burguesa, sociedade de mercado, sociedade contratual, onde a troca determina o consumo ao contrário do que ocorria na sociedade feudal. A nova organização social provocou o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, demarcando a separação entre campo e cidade (SAVIANI, 2007a; SILVA, 2008). Dito de outra forma, da organização feudal constituída pelo trabalho dos servos e pelo trabalho por conta própria nas oficinas de artesãos, ou seja, das corporações fechadas, evoluiu-se para a forma de produção manufaturada. Tassigny (2002) explica que na manufatura a idéia de trabalho,

[...] suscita no homem a sensação de ter se livrado do *tripallium* da Antiguidade. A nova configuração do *labor* emprestou ao trabalhador nome, identidade e cidadania. O trabalhador se apresentava no mercado de trabalho na condição de homem 'livre' que pode dispor de sua força de trabalho e irá comercializar com o capitalista o preço de seu trabalho em troca de um salário (2002, p. 104, grifos originais)

Com o crescimento contínuo da população também cresceram e se diversificaram as necessidades do homem, e a manufatura vai mostrar-se incipiente para atender às novas demandas de produtividade, fato que implicou no desenvolvimento da ciência e da técnica e no surgimento da grande indústria. Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de dominar a natureza elevou o valor do trabalho humano, mas não o valor do trabalhador e tão pouco do significado humano de sua atividade (TASSIGNY, 2002). Sobre a concepção de trabalho na sociedade capitalista Frigotto (1995, p. 14) esclarece

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo historicamente mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego ou função, tarefa dentro de um mercado de trabalho. Dessa forma perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder [...]; e de outro, de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à produção fisicobiológico [...].

Percebe-se que na sociedade marcada pela divisão em classes a organização do trabalho tende a dissociar o trabalhador do produto imediato do seu trabalho, ou seja, a exploração da mão de obra faz com que a riqueza produzida pelo trabalho assalariado,

contraditoriamente, produza a pobreza do trabalhador, e faz surgir a dimensão de estranhamento²⁰ do trabalho. A contraposição a alienação do trabalho constituiu-se um dos pontos essenciais da crítica marxista à Economia Política, a ciência social da burguesia, pois esta, segundo Marx (2004, p. 88), “[...] parte do trabalho como [sendo] propriamente a alma da produção e, apesar disso, nada concede ao trabalho e tudo à propriedade privada”.

Ao discorrer sobre “o processo de trabalho ou processo de produzir valores-de-uso” (2008, p. 211), em “O Capital”, Marx (2008) refere-se ao trabalho como um processo de apropriação dos recursos da natureza pelo homem, algo que depende diretamente da ação do homem, do seu agir na e com a natureza, uma ação de reciprocidade da qual ambos saem modificados. Nas palavras de Marx (2008, p. 211),

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

No destaque as forças que o homem desprende no processo de trabalho, Marx (2008) aponta para a força física e mental inerentes ao homem e a este como parte da natureza e não alguém acima dela. É no movimento de confronto das forças naturais entre o homem e a natureza que ele a submete ao seu domínio, modifica-a segundo suas necessidades, suas finalidades, como afirma Engels (1979). A forma como os outros animais utilizam a natureza também a modifica, mas não intencionalmente como faz o homem, os animais imprimem modificações apenas por sua presença. É pela atuação intencional do homem, o trabalho, que ele se diferencia dos outros animais, como defende Marx e Engels (2007) quando fazem referência a produção dos meios de vida pelo homem como a produção indireta de sua própria vida.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007 p. 87, grifos originais).

²⁰ Termo utilizado por Marx em alemão (*Entfremdung*), com o significado de “obstáculos sociais que impedem que aquela atividade se realize em conformidade com as potencialidades humanas, obstáculos que, dadas as formas históricas de apropriação do trabalho e também de sua organização por meio da propriedade privada, faz com que a alienação apareça como um fenômeno concêntrico ao estranhamento”. (RANIERI, s/d, p. 1).

Na compreensão de Marx e Engels (2007), é da produção dos meios de vida que depende a organização originária e natural dos homens, bem como as diferenças entre raças e o desenvolvimento ocorrido ou não até os dias atuais. E mais, consideram a produção como o primeiro ato histórico dos indivíduos, e explicam:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos... Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007 p. 87, grifos dos autores).

Os autores entendem que é no modo de produção e no modo como os homens produzem que se revela o seu desenvolvimento ou não. Esses argumentos foram sistematizados na crítica aos “jovens-hegelianos”, em especial a Feuerbach, quando elaboraram a teoria explicativa das condições históricas de produção e reprodução da vida dos homens, “A ideologia alemã” (SADER, 2007).

O modo de produção é concebido por Marx como “[...] a determinação das forças produtivas pelas relações de produção e pela capacidade do processo produtivo de repor como um momento interno necessário aquilo que, de início, lhe era externo” (CHAUI, 2006 p. 143). Este conceito, na opinião da autora, esclarece a distinção entre devir e desenvolvimento inerentes ao tratamento dado por Marx à história. Para ela, o devir corresponde a “[...] sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo novo modo”. Já o desenvolvimento, Chauí (2006, p. 143 e 144) explica-o como “[...] o movimento interno de um modo de produção para repor seus pressupostos, transformando-o em algo posto”, ou seja, “[...] é a história particular de um modo de produção cujo desenvolvimento é dito completo quando o sistema tem a capacidade para repor internamente e por inteiro seu pressuposto”. Mas a interdependência entre o devir e o desenvolvimento é reconhecida por Marx e reafirmada por Chauí, ao considerar que: “[...] o desenvolvimento completo revela a *finitude* da forma histórica e a expõe à *infinitude* do devir”. E conclui: “[...] o entrecruzamento necessário do devir e do desenvolvimento explica a afirmação ‘o novo nasce dos escombros do velho’” (2006, p. 144, grifos originais).

Quando Marx (2004) faz referência à diferença entre o homem e os outros animais nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, ele esclarece que “[...] o trabalho, a *atividade vital*,

a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física” (2004, p. 84, grifos originais). E acrescenta, “[...] o animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente”. E é esta atividade vital consciente que, segundo o autor, distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.

O reconhecimento de que o diferencial do homem passa por sua capacidade de transformação da natureza e de si mesmo, porque também é parte dela, pelo trabalho intelectual ou manual, leva a uma concepção da sociedade como “[...] um produto da luta dos homens em busca da sobrevivência pelo trabalho” como conclui Martins (2008, p. 27). As diferentes maneiras de trabalhar para sobreviver, os diversos modos de produzir e reproduzir as condições necessárias à vida materializa diferentes formas de lutar pela sobrevivência e possibilita diferentes formações econômicas e sociais. São essas variações que dão origem a tipos diversos de sociedade. Portanto, sintetiza Martins (2008 p. 63):

[...] ao trabalhar, o homem acaba não somente dominando a natureza e satisfazendo suas necessidades, mas também criando novos produtos objetivos e subjetivos, ou seja, a realidade como se nos apresenta em todas as suas dimensões é produzida pela atividade humana [...].

Percebe-se que a relação entre o homem e a natureza externa, da qual ambos saem modificados, caracteriza-se por ser histórica processual e peculiar, em cada tempo e espaço. Assim, os diferentes modos de produção possuem características próprias advindas da maneira como os homens organizam e dividem o trabalho, de como utilizam os meios em função de seus objetivos. Quando as finalidades mudam, as condições são igualmente modificadas. As especificidades desse movimento conformam diferentes formas de sociedade. Em síntese destacada por Fromm (1962), Marx esclarece que o processo de vida social, política e intelectual é condicionado pelo sistema de produção da vida material.

Na produção social de sua vida, os homens ingressam em relações definidas, que são indispensáveis e independem de sua vontade, relações de produção correspondentes a uma determinada etapa de evolução de suas forças produtivas materiais. O grande total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, o verdadeiro alicerce sobre o qual se ergue uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas definidas de consciência social (FROMM, 1962, p. 26).

Ao longo do processo evolutivo os conflitos entre as forças produtivas materiais e as relações de produção existentes são inevitáveis e deles originam-se as revoluções sociais. Na interpretação de Fromm (1962), uma ordem social somente se modifica após ter

desenvolvido todas as forças produtivas inerentes a ela, pois as novas relações de produção são criadas somente quando as condições materiais para elas existirem amadurecem no seio da sociedade antiga. Como diz o autor, “[...] a humanidade sempre se propõe apenas às tarefas que possa solucionar [...] sempre se constatará que a própria tarefa só desponta quando as condições materiais para sua solução já existem, ou pelo menos, estão em vias de concretizar-se”. E nisso consiste o conceito marxista de mudança histórica. “A mudança é devida à contradição entre as forças produtivas e a organização social existente” (FROMM, 1962 p. 27 e 28).

No pensamento de Lukács (1978), encontra-se o reconhecimento à contribuição de Hegel e Marx em relação à temática do trabalho. O autor apresenta sua síntese ao tratar sobre “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem”. Para ele, o trabalho é visto como a primeira atividade fruto de uma ação conjunta, essencialmente social, a partir da qual o homem distingui-se da natureza, exerce sobre ela uma ação transformadora, torna-se responsável por seu próprio destino. Na visão de Lukács, o trabalho constitui-se na atividade mediadora do processo de transição do ser orgânico para o ser social, conforme destaca:

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, para depois se tornarem cada vez mais declaradamente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com a posição teleológica do trabalho, algo que não pode ter analogias com a natureza (LUKÁCS, 1981, p.93)

O trabalho é, portanto, a essência da socialização, é o elemento que diferencia o ser social e o mundo da natureza. A partir do momento em que se utiliza dos recursos existentes na natureza, o ser humano atribui-lhes outras finalidades em benefício de sua vida, transforma e recria um contexto de relações, constrói um ambiente e uma história, constrói a si próprio, inicia seu processo de humanização.

De acordo com a perspectiva marxista, o trabalho ganha status de centralidade na história da humanidade, no processo de sociabilidade e emancipação do ser humano. No entanto, na sociedade capitalista onde as relações sociais são fundadas na propriedade privada, no capital e no dinheiro, o trabalho distancia-se do processo de humanização e configura-se estranhado, alienado frente ao seu resultado, o produto; alienado frente ao próprio ato de produção. Assim, o homem estranha-se a si próprio e aos outros, tornando-se estranho ao gênero humano, como nos lembra Antunes (2004).

Visando exercer maior controle e tornar mais eficaz a extração de mais-valia, o capital reestrutura o processo de trabalho a cada nova invenção tecnológica, gerando

crescentes índices de desemprego, visto que funções essenciais passam a ser assumidas por máquinas. Segundo análise de Saviani (2007a, p. 158), “[...] pela maquinaria, que não é outra coisa senão o trabalho intelectual materializado deu-se viabilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” e concorreu para uma crescente simplificação do trabalho, a qual coincidiu com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Logo, a partir das relações sociais capitalistas que dão origem ao trabalho/emprego, o trabalho assalariado, a compreensão do trabalho desconsidera as dimensões de sociabilidade e emancipação, muda sua essência, diversifica-se e torna-se complexo (FRIGOTTO, 2001).

Nos últimos séculos de vigência do capitalismo, vários modelos de organização do trabalho foram experimentados - taylorismo, fordismo, keynesianismo, toyotismo - ao longo de um complexo processo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital que não se deu de forma linear, mas sim em função das várias crises do capital. Nesse ínterim, ocorreu também uma acentuada inserção de novas tecnologias na organização do trabalho e, por outro lado, uma redução também acentuada dos postos de trabalho, fazendo crescer o desemprego e a precarização do trabalho, configurando-se como trabalho informal. Nos dias atuais, observa-se, como realça Tassigny (2002, p. 102) que,

[...] no plano socioeconômico o capital movimenta-se em escala planetária, rompendo fronteiras nacionais e globaliza-se de forma excludente sem precedentes. O capital financeiro especulativo move-se com uma velocidade surpreendente de um país para outro, dilapidando fundos públicos nacionais.

Sobre os efeitos produzidos no pólo do trabalho a partir de uma sociedade organizada e orientada pelo regime de acumulação flexível e pelo Estado-mínimo, Mancebo, Maués e Chaves (2006) observam que eles são desestruturadores para os países periféricos, pois além do desemprego estrutural, provocam também: a) desvalorização geral da força de trabalho, com maior controle do processo de trabalho em função da introdução de novas tecnologias em muitos setores; b) a flexibilização dos contratos devido ao surgimento de novas formas de organização do trabalho, com a possibilidade do uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado; c) a crescente precarização do trabalho e da vida em virtude do ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos, bem como à extinção de vários direitos sociais e trabalhistas já conquistados.

Ao tratar sobre “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital”, Antunes e Alves (2004, p. 336) reconhecem um processo multiforme do qual destacam nove tendências; em síntese, são elas:

a) A redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, que se estruturava por meio de empregos formais, abre espaço para crescentes formas mais desregulamentadas de trabalho;

b) A expansão em escala global das diversas modalidades de trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, bem como do nível de desemprego e de trabalhadores desempregados;

c) Aumento do trabalho feminino em mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, preferencialmente no universo do trabalho precarizado e desregulamentado;

d) Várias atividades do setor de serviços, anteriormente consideradas improdutivas, tornaram-se produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital, resultando em aumento significativo dos níveis de sindicalização dos assalariados médios;

e) Crescente exclusão dos jovens com idade para ingresso no mercado de trabalho, fato que implica na elevação do número de trabalhadores precarizados e de desempregados;

f) Exclusão de trabalhadores com idade próxima de 40 anos, considerados idosos pelo capital. Verifica-se também a recusa aos trabalhadores fortemente especializados e preferência ao trabalhador polivalente e multifuncional. Em paralelo, e de forma precoce, inclui crianças no mercado de trabalho em diferentes atividades produtivas. Os excluídos e recusados terminam engrossando as fileiras de desempregados, de voluntários e do trabalho informal;

g) A expansão do trabalho no 'Terceiro Setor', por meio de empresas de perfil mais comunitário, com atividades onde predominam as de caráter assistencial e formas de trabalho voluntário, realizado por Organizações não Governamentais (ONGS) e organismos similares;

h) A expansão do trabalho em domicílio motivada pela desconcentração do processo produtivo, por meio da telemática. A articulação entre trabalho em domicílio e trabalho reprodutivo doméstico faz crescer a exploração do contingente feminino;

i) O mundo do trabalho configura-se cada vez mais de forma transnacional, desenvolve-se uma classe trabalhadora cuja ação deve ser, igualmente, cada vez mais internacionalizada.

Todas essas transformações, ocorridas de forma diferenciada em cada país - em função do nível de desenvolvimento tecnológico alcançado, da atuação ou não do movimento

sindical, das características do parque produtivo e das relações de trabalho próprias de cada lugar - são fontes geradoras de interpretações diversas sobre o trabalho para estudiosos contemporâneos, entre os quais se encontram aqueles que passaram a profetizar o fim do trabalho, outros que defendem a não centralidade do trabalho, mas também aqueles que reafirmam posição em defesa do trabalho na sua dimensão de construção do ser humano, portanto, uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos.

3.2 As especificidades do trabalho docente frente às atuais mutações decorrentes do processo de globalização.

É profundamente ingênua (e perigosa!) essa idéia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira (e aqui entra toda a parafernália da tecnologia da educação, dos recursos audiovisuais), na qual o importante é apenas ‘aprender a aprender’. Ora, ninguém aprende a aprender sem um conteúdo, uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade (COELHO, 1982, p. 46).

A escolha da epígrafe que inicia esta sessão deveu-se à lucidez da crítica e da proposição de solução apresentadas por Coelho (1982) ao analisar a realidade docente concernente ao final do século XX, e sua atualidade em relação às implicações que continuam atingindo o trabalho docente nos dias atuais. O aprofundamento dessa reflexão é o que se pretende na continuidade do texto.

Até o início da Revolução Industrial, na primeira metade do século XVIII, a força de trabalho de uma sociedade não carecia de escolaridade. As pessoas aprendiam os ofícios observando e ajudando os mais velhos e experientes. Nas palavras de Saviani (2007a, p. 154), “[...] nas comunidades primitivas [...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”. Assim, a educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, existiu enquanto prática social mesmo antes de qualquer conhecimento formalizado sobre ela. Na medida em que a organização social ganhou complexidade, o ensino passou a ser ocupação principal de um trabalhador específico ou de grupos diversificados, que tinham como ponto comum a influência religiosa, segundo Nóvoa (1991). Com o passar do tempo a escola institucionalizou-se como o local do ensino, abarcando a função de identificação dos elementos culturais que necessitam ser apropriados pelos indivíduos, tanto quanto e ao

mesmo tempo em que descobre as formas mais adequadas para alcançar este objetivo, ou seja, para Saviani (1992, p. 23) “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

A escola moderna foi pensada para cuidar da formação e da educação com concepções e atuações diferentes do processo educacional que orientou a escolarização anterior, a exemplo da escola religiosa dos mosteiros, da escola cavaleiresca e das escolas das corporações de ofício. A partir de então, criam-se as redes de ensino, públicas ou privadas, organizam-se os sistemas de ensino e sua expansão sob a intervenção dos Estados nacionais, a quem foi atribuída a responsabilidade de educação de suas populações. Nesse momento, a função social educativa tende à unificação, homogeneização, hierarquização e racionalização²¹, em escala nacional. A respeito da constituição da docência como trabalho e do professor como trabalhador Silva (2009, p. 75, grifos originais) esclarece,

Como um trabalho, a docência está inserida em um *processo de trabalho* como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um *objeto* de trabalho; de *meios* ou *instrumentos* para executá-lo; e da própria atividade com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim a docência é o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que ele empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador.

O processo de democratização da educação demandado ao Estado, segundo análise de Oliveira (2008, s/p), caracterizou-se como um “movimento ambíguo e paradoxal” no qual a ampliação do acesso à escola implicou na massificação do ensino²² e possibilitou a incorporação dos mais pobres, alunos e professores, proporcionalmente. Como destaca Magrone (2004, p. 2), “[...] com efeito, à expansão da forma escolar correspondeu também uma ampliação numérica de um dos principais protagonistas da educação escolarizada: o professor”. A decisão de tornar obrigatória a escolaridade para as classes populares, na implantação da escola nacional, foi sustentada na idéia de educação e instrução da população como alavancas de desenvolvimento e inibidores de lutas sociais e de ameaças de instabilidade política.

Ao referir-se à democratização da escola, Romanelli (1998) esclarece que o processo de implantação da escola pública, universal e gratuita começou pelos países mais

²¹ A racionalização na lógica do capital compreende um conjunto de técnicas voltadas a aumentar o tempo de trabalho excedente, ou seja, exige do trabalhador mais trabalho e não trabalhar melhor (WEIL, 1996).

²² A massificação do ensino compreende os processo de padronização dos meios didáticos e procedimentos pedagógicos, a adoção de critérios homogêneos de organização do trabalho escolar, as avaliações externas, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2008, s/p).

desenvolvidos, já na segunda metade do século XIX, em atendimento às exigências da sociedade industrial, das quais decorreram

[...] modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo [...] o capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste [...] isso é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1998, p. 59).

No contexto apresentado por Romanelli (1998), o Estado vai, aos poucos, assumindo o controle sobre a educação até chegar a exercer um papel central na sua institucionalização²³, na legitimação da forma escola e também na organização de categorias profissionais de ensino tais como: docentes, inspetores, diretores de escola, etc. A constituição dos sistemas de ensino traz a divisão e especialização do trabalho docente como a mudança mais significativa no entendimento de Catini (2009), pois demarca a perda do controle da totalidade do processo de trabalho pelos docentes.

Para o Estado moderno, o ensino formalizado ganha importância como fator de desenvolvimento social. Daí decorre a necessidade de controle em relação ao processo pedagógico e a formação dos professores, como estratégias viabilizadoras da laicização da educação e da profissionalização dos professores, em contraposição aos ideais de vocação/sacerdócio que marcaram a representação social do professor em períodos anteriores. Segundo Abreu (2010, p. 472), profissionalização implica em funcionarização, significando “[...] que o Estado toma para si o compromisso de pensar e organizar o sistema de ensino e formar os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

No entanto, um acelerado processo de democratização da educação desencadeou-se ao final da Segunda Guerra Mundial em todo o mundo, impulsionado por um conjunto de fatores dela decorrentes. Entre eles, Magrone (2004) destaca: a necessidade de reconstrução dos países envolvidos no conflito, a centralidade do conhecimento científico na distribuição do poder e a necessidade de maior articulação entre educação e democracia, visando prevenir

²³ A institucionalização se dá quando hábitos compartilhados socialmente produzem esquemas reconhecidos e gera um conjunto de regras para definir condutas e posições sociais em uma determinada área. Assim, a institucionalização pressupõe a regulação das condutas, constitui aparelhos coercitivos que passam a governar os indivíduos de forma obrigatória. Portanto, a institucionalização é conseqüência da ação social, mas aparece aos indivíduos na sua forma naturalizada, como dada desde sempre, como tradições compartilhadas. (BERGER; LUCKMANN, 2004).

uma eventual emergência de novas modalidades de totalitarismo. Para o autor, a partir desse momento verificou-se a elevação das oportunidades quantitativas de inclusão na escola, o surgimento de organismos internacionais²⁴ interessados nas questões educacionais, bem como, o crescimento de um corpo de funcionários especialmente voltado à gestão da educação no âmbito dos estados nacionais.

Em concordância com as idéias de Abreu e Landini (2003), Alvarenga, Vieira e Lima (2006) reconheço que embora o trabalho do funcionário público não esteja vinculado diretamente ao processo produtivo, mesmo assim está submetido à lógica capitalista quando sua atuação se faz em uma sociedade capitalista. Portanto, o professor, mesmo quando funcionário público, vende sua capacidade de trabalho em troca de um salário, e uma vez assalariado, vincula-se à lógica produtiva. As autoras defendem que o trabalho docente inserido na lógica do capital tem por função preparar o aluno para o mundo produtivo em duas perspectivas, a da produção e a do consumo, sem que para isso seja necessário o domínio sobre o processo de elaboração do conhecimento.

Tudo isso concorre para que, como funcionário da escola pública, o professor se submeta ao poder exercido de cima para baixo, ao poder daqueles que pensam e planejam a educação, fato que retira do professor a propriedade de seu meio de produção, o conhecimento. Catini (2009) adverte que essa retirada acontece em duas direções: a primeira, quando o conhecimento do conteúdo a ser transmitido se divide em disciplinas; a segunda ocorre na divisão do trabalho entre os professores e os cargos hierárquicos de controle do trabalho docente – supervisores, orientadores, diretores, etc.

Ao fragmentar o trabalho, separando-se professores de um lado e especialistas em educação de outro, parcela-se, também, os saberes, pois os professores são levados a restringirem-se ao ensino de uma determinada disciplina, para uma série específica, durante anos, perdendo com isso a noção do processo como um todo, fato que contribui para a desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão²⁵, pois retira dele a autonomia, exclui a ciência de seu trabalho e a transfere para as tecnologias educacionais, ou seja, faz do professor um trabalhador, cujo trabalho se submete à lógica do capital, o que para Sá (1986, p.

²⁴ Os organismos internacionais passam a focar a educação como fator explicativo do desenvolvimento e de modernização, e a compreender que o subdesenvolvimento decorre da ausência de educação. Estas são razões que motivaram organizações como: Banco Mundial (BM), Comissão Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa de Promoção e Reforma da Educação na América Latina e Caribe (PREAL), e também a Organização Mundial do Comércio (OMC), a manifestarem grande interesse pela educação, a ponto de influenciarem a nova ordem educacional (LAVAL, 2002).

²⁵ O professor artesão tinha a responsabilidade pela totalidade do trabalho docente, a qual abarcava as três fases do processo de ensino: a) a elaboração, momento em que estuda e planeja; b) a transmissão; c) a avaliação (SÁ, 1986)

25) materializa a exploração e transferência do saber concentrado do professor para o capital ou empresas estatais, fonte geradora da “[...] constante desqualificação ou incompetência do professor”.

Na discussão de Catini (2009), ela realça que a centralização das decisões sobre a organização do trabalho escolar nas ‘mãos’ do Estado, desdobrou-se tanto na padronização do tempo de trabalho quanto na divisão dos conteúdos, com vistas à generalização de uma forma de realizar o trabalho educativo e à criação de condições para normatizações mais precisas para o ensino e contratação dos futuros trabalhadores da educação. Em síntese, o trabalho docente mudou substancialmente à medida que a educação passou a ser realizada em grandes escolas: o trabalho individual tornou-se coletivo; acentuou-se a divisão do trabalho e delineou-se mais facilmente o controle com a imposição do tempo e dos conteúdos; a forma de realização do trabalho se sobrepôs ao conteúdo; os meios aos fins, e estes eram definidos externamente.

Ao analisarem a organização do tempo escolar com base nas escolas públicas do Brasil e Portugal, Correia & Gallego (2004) evidenciam algumas repercussões da divisão do trabalho educativo no âmbito da escola, e, mais especificamente, para alunos e professores:

A defesa da divisão minuciosa do trabalho implica em construir programas diários bem organizados de forma a determinar conteúdos, limites e o tempo de duração a ser dedicado a cada operação, sendo a ordem, a limpeza, o silêncio e, de modo especial, a pontualidade, valorizados; todos os alunos têm que seguir o mesmo rumo, independentemente das suas preferências de estudo. Além disso, o professor tem que planejar a sua aula de modo a cumprir integralmente o período de funcionamento da mesma. A divisão das atividades é exata para impedir perdas de tempo e, assim, a ociosidade das crianças. Argumenta-se que, quanto maior seja a divisão do trabalho, mais salas homogêneas se conseguirá, o que beneficia os resultados da escolaridade. Dividir com rigor o tempo de aula impõe ao professor a tarefa de planejar minuciosamente as suas lições, tornando imprescindível a dedicação quase exclusiva do mestre (CORREIA & GALLEGOS, 2004, p. 32 e 33).

Outro aspecto basilar que concorre para modificações na relação entre o professor e o conhecimento, destacado por Correia & Gallego (2004), Catani (2009) e Abreu (2010), refere-se à adoção dos recursos didáticos padronizados. De acordo com esses autores os recursos como meios de trabalho potencializam a desqualificação do trabalho docente, por pretenderem facilitar o desenvolvimento das atividades a partir da simplificação dos conteúdos, definição de métodos, uma vez que carregam consigo “[...] um meio de transmissão implícito ao texto” (CATINI, 2009, s/p), favorecendo a acomodação do professor em relação a pensar e decidir sobre cada atividade parcial e sua articulação com o todo. Nessa direção, a autora considera que os recursos didáticos tornam-se as únicas referências no

processo de organização do trabalho que antecede à sua realização, e concorrem, dessa forma, para uma aviltante intensificação da jornada de trabalho. Nas palavras de Abreu (2010, p. 474), a crescente elaboração de materiais curriculares e tecnologias educacionais torna-se, muitas vezes, a “[...] tábua de salvação dos professores que se sentem despreparados para tomar decisões, dentro do espaço cada vez mais restrito de possibilidade de ação”.

As transformações impostas aos docentes no pós-guerra, na observação de Magrone (2004, p. 3), “[...] alteraram profundamente a própria noção de profissão e conduziram os professores a uma degradação sem precedentes das condições materiais e simbólicas de seu exercício profissional [...]”, fato interpretado e nomeado de diferentes formas por vários autores como a crise da profissão docente, proletarização da docência, desclassificação da profissão, precarização do trabalho docente e pauperização docente.

Nos estudos de Mello (2007, s/p), a gênese do processo de desqualificação do trabalhador de educação é atribuída à passagem da escola tradicional para a escola capitalista, movimento decorrente da divisão do trabalho e da incorporação da tecnologia, mas acima de tudo, do “[...] impulso do capital em valorizar-se em áreas ditas não-produtivas”. Segundo o autor, o processo de transformação da educação em mercadoria foi potencializado com a implementação das políticas neoliberais. Com elas, configurou-se a falência e sucateamento do ensino público e, em contrapartida, a abertura de espaços institucionais para a expansão do setor privado da educação.

Observa-se que o modelo neoliberal emerge como reação à crise do paradigma keynesiano, no embate entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas distributivas derivadas do Estado Benfeitor. A configuração desse novo modelo retirou o Estado de sua posição de vigia da economia e o colocou como instrumento de salvação do sistema. Neste papel, o Estado passa a elaborar e coordenar políticas de apoio ao processo de acumulação de capital e políticas sociais compensatórias de ajuda aos excluídos do mercado. Sobre as dimensões do modelo neoliberal, Teixeira (1998, p. 196) explica:

Muito embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação ao Estado intervencionista e de bem-estar, ele nasce como um fenômeno de alcance mundial. Com efeito, depois da Segunda Grande Guerra, assiste-se a um processo crescente de sincronização internacional do ciclo industrial, de tal forma que os movimentos conjunturais de acumulação de capital afetam indistintamente qualquer país. O desdobramento desse processo encontra seu ponto máximo de desenvolvimento com a mundialização dos circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro virtualmente livre de qualquer ação dos governos nacionais. De sorte que, assim sendo, dizem, a transnacionalização do sistema capitalista de produção representou a morte do Estado, isto é, seu poder de fazer políticas econômicas e sociais de forma autônoma e soberana.

Dessa linha de raciocínio, depreende-se que a crise da docência, manifesta em meados do século XX, não foi um movimento localizado, isolado, mas reflete a dinâmica de uma crise mais ampla. Em primeira instância, a crise da educação, traduzida pela eminente ameaça à racionalidade que orientou a organização dos sistemas escolares, com base nas demandas do mercado, nas exigências produtivas, na lógica de uma sociedade estruturada entre os que trabalham e os que exploram o trabalho; ou ainda, quando “[...] a mobilidade social garantida por meio da escolaridade, como condição para o emprego formal e regulamentado, tem sua eficácia comprometida, na medida em que a confiança no futuro é estremecida” (OLIVEIRA, 2005, p.757).

Em âmbito maior, a crise da docência reflete a crise do Welfare State, o modelo de economia centrado no Estado como gestor do desenvolvimento econômico, o qual gerou entraves a acumulação do capital. A reação do mundo capitalista para sair do processo de recessão do pós-guerra passou por propostas fundamentadas na ideologia da retirada do Estado da economia, que na visão de Frigotto (1995) são traduzidas por um conjunto de medidas como:

[...] restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (1995, p. 80-81)

No quadro do capitalismo mundializado e das políticas neoliberais, a concepção de educação como uma lucrativa mercadoria, como serviço a ser comprado, substituiu a concepção de educação como um direito social, e, de acordo com Mello (2007), à educação nessa perspectiva foram impostos três objetivos: adequação da educação escolar ao mercado de trabalho; assegurar o domínio ideológico de uma dada visão de mundo; fazer da escola um amplo mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Como explica Oliveira (2004), o arrefecimento da crença na educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais, abriu espaço para a orientação voltada à educação dos países mais pobres e populosos do mundo, preconizada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, cuja defesa incide na educação para a equidade²⁶ social, com vistas à formação dos indivíduos para a empregabilidade.

²⁶ Equidade, nesse marco, foi compreendida como capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (MELO, 2009).

Quanto ao professor, Alvarenga, Vieira e Lima (2006) apontam que os novos tempos exigiram a definição de um novo perfil e de novas funções para garantir ao professor o enfrentamento dos novos desafios e dos novos avanços tecnológicos. Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) chamam atenção para a responsabilidade atribuída ao professor e afirmam: “[...] o que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como ‘gerentes’ dessa mesma crise”, ou seja, o que se quer produzir é a desejada aparência de poder do professor.

Os argumentos que justificam as demandas atuais para o campo da educação, no olhar de Therrien e Loiola (2001), passam pelo desenvolvimento e divulgação do conhecimento, em escala nunca antes pensada, associado ao poder e saber nas sociedades contemporâneas. Para os autores, na busca pela primazia econômica, política e cultural, característica do movimento de globalização desencadeado na segunda metade do século XX, a educação é tomada como elemento chave onde se encontra os alicerces necessários ao enfrentamento da complexidade inerente à vida nesta fase da modernidade, cuja peculiaridade inclui a substituição da racionalidade instrumental e técnica, que marcou a fase inicial pela valorização da razão comunicativa na leitura do real. Em síntese, os autores apresentam como é visto o trabalho e o professor em relação ao novo papel atribuído à educação.

De imediato, recorre-se à *educação* como recurso imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da informação onde o *trabalho* não se limita mais à mera transformação instrumental da matéria, mas prioriza a ação sobre o humano e com o humano. De sobra, o *professor* é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais. (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 144, grifos nossos)

Vários estudos²⁷ fazem referência ao final do século XX como o período em que se delinearam as reformas educacionais contemporâneas em diversos países, tendo em vista as transformações sociais ocorridas, marcadas também pela valorização do setor de serviços como fonte de exploração e acumulação do capital, e pelo fortalecimento da tendência à terceirização da economia.

Entre as propostas de reformas, no campo da educação, apresentadas e implementadas por diferentes países, Shiroma e Evangelista (2004) identificaram um alto grau de homogeneidade. Destacam as autoras que as similaridades estão presentes em três componentes, a saber: a) nos conceitos-chave: sociedade do conhecimento, competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização; b) nas justificativas: competitividade

²⁷ (THERRIEN; LOIOLA, 2001), (ABREU; LANDINI, 2003), (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), (OLIVEIRA, 2004, 2005).

e equidade; e c) nos novos desafios à educação. Para elas, tais argumentos ajudaram a construir e afinar um discurso em defesa da profissionalização de docentes e gestores. Segundo Oliveira (2005), nesse contexto de reformas os discursos educativos precisaram adequar-se para realçar a importância da educação na busca de soluções alternativas à sobrevivência em uma sociedade sem emprego para a maioria da população.

Em meio às várias tendências que configuram o mundo do trabalho nas últimas décadas, as demandas por transformação alcançam diretamente o trabalho docente. Os argumentos recorrentes para tais demandas apontam as reformas educacionais mais recentes como determinantes para a reorganização da escola, bem como para a reestruturação do trabalho docente, na tentativa de adequar a educação ao imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, 2005). É nesse plano que a profissionalização docente aparece como imperativo para a configuração do novo perfil de professor: competente, inovador, performático, criativo, que respeita a diversidade, como realçam Shiroma e Evangelista (2004).

Ao tratar sobre a profissionalização docente, Lessard (2006, p. 204) recorre à produção conjunta de Grimmer e outros três autores para destacar a distinção que eles fazem entre a “[...] profissionalização da mão-de-obra docente (*work force professionalization*) e a profissionalização do contexto de trabalho (*work place professionalization*)”. A essa dupla abordagem, Lessard (2006) atribui a institucionalização de duas políticas de Estado, que variam de acordo com as diferenças de contexto: uma voltada ao desenvolvimento da mão-de-obra docente, com base numa ideologia profissional; a outra preconiza a melhoria das escolas, centrada em graus diversificados de descentralização, novas formas de regulação e uma prestação de contas articulada a uma preocupação de eficácia. O autor esclarece, ainda, em que consiste a profissionalização docente, uma vez constituída em objeto de política estatal.

A profissionalização da mão-de-obra docente diz respeito ao conjunto das legislações, regulamentações e ações voltadas para a implementação de um sistema relativamente integrado de ação profissional que abrange e vincula de um modo que tende a ser sistemático: 1) uma formação superior, ‘universitarizada’ e, sobretudo no mundo anglo-saxão, assumida e controlada por unidades de ciências da educação; 2) a contratualização ou o credenciamento pelo Estado ou por uma instância profissional reconhecida dos programas e das instituições que oferecem formação, assim como de escolas e docentes que participam da formação (em processos de profissionalização); 3) em função de um referencial de competências explícito; 4) ele próprio apoiado em e legitimado por uma base de conhecimentos que incorpore os resultados capitalizados da pesquisa; 5) um sistema de regulamentações que articule as exigências da qualificação profissional, o acesso ao emprego, a inserção profissional e a titulação; 6) no mundo anglo-saxão, a instauração de uma corporação, de uma ordem profissional, ou de uma instância profissional representativa dos docentes; 7) uma forma de inspeção e de avaliação da

competência profissional; 8) uma formação contínua que tende a ser vinculada a reformas do ensino e ou ao conceito de desenvolvimento profissional. (LESSARD, 2006, p. 204 e 205).

Portanto, as diretrizes educacionais emanadas de organismos internacionais para a América Latina e Europa, resguardadas as diferenças²⁸ entre as duas regiões, pois ambas ocupam posições diferentes na divisão internacional do trabalho - para a primeira prescreve-se a inserção na sociedade do conhecimento como consumidora, a ela é destinado o lugar de periferia, e para a segunda, planeja-se o lugar de centro como produtora e exportadora de conhecimento -, delineiam expectativas similares em relação ao professor para quem é pensado

[...] um tipo ideal de docente – como se fora uma classe mundial -, dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 531).

Observa-se, a partir das referências explicitadas, que os professores ganham centralidade nos programas governamentais. No entendimento de Oliveira (2005, p. 768 e 769), os professores são considerados “[...] como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma”. E, também, “[...] os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. Mas, como esclarece a autora, as exigências impostas aos professores, mediante as inúmeras funções igualmente impostas à escola pública, extrapolam os limites de sua formação, estão além da tarefa educativa e do ato de ensinar, principalmente quando seu trabalho desenvolve-se em ambientes marcados pela pobreza. Muitas vezes são instigados a assumirem papéis de agente público, assistente social, psicólogo, entre outros. Neste sentido, Santos (2004) pondera que a responsabilidade pelo desempenho do aluno é inerente ao trabalho do professor. Embora os problemas com os quais se defrontem hoje tenham relação com o campo da educação, pois muitos são de ordem econômica, social e institucional, a solução dos mesmos está para além do trabalho pessoal do professor.

²⁸ Entre as prioridades indicadas pelas agências multilaterais para as duas regiões destacam-se:

a) para a América Latina: universalizar a educação primária; criar padrões nacionais de avaliação de alunos e professores em consonância com os padrões internacionais; classificar salários e remunerar por mérito; desenvolver programas para aumentar o nível de profissionalismo de professores e administradores escolares (VALERIM; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003);

b) para a sociedade europeia: conforme decisão tomada na Conferência de Lisboa pelos chefes de estado da comunidade europeia, a meta estipulada consiste em a União Europeia crescer em média de 3% ao ano e criar cerca de 20 milhões de empregos até 2010, com o objetivo de fazer da Europa a economia do conhecimento, a mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico durável acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa de emprego e com mais coesão social. (COMMISSION EUROPÉENNE, 2002).

Em relação às exigências que se colocam aos professores, na atualidade, Oliveira alerta para as conseqüências, visto que delas decorrem “[...] sentimentos de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2005, p. 769). E, ao contrário do que preconizam os discursos, instala-se um processo de desqualificação e desvalorização do docente. Ressaltando as contradições e ambivalências desse processo de desqualificação, a autora conclui:

[...] os professores vêm-se envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados por meio de contratos individuais de trabalho, para lecionarem disciplinas específicas e remuneradas por hora-aula de 50 minutos (OLIVEIRA, 2005, p. 771)

O que está implícito nas prescrições internacionais e que se revela de forma mais nítida no processo de implantação da política de profissionalização dos professores e gestores educacionais, na opinião de Shiroma e Evangelista (2004), é o intuito de desintelectualização do professor com vistas a diminuir a capacidade de intervenção consciente e potencializar o trabalho pragmático. Elas partem do princípio de que a formação e conformação das novas gerações de trabalhadores são realizadas pelo professor; por isso, consideram-no estratégico para o projeto do capital, tendo em vista a possibilidade de monitorá-lo, de transformá-lo em tecnologia de baixo custo na adequação da escola às demandas contemporâneas do capital.

A tendência à desintelectualização do professor se confirma, segundo análise de Abreu (2010), à medida que a intensificação das atividades secundárias caracteriza as condições de trabalho do professor. Ao reduzir ou excluir o tempo do professor pensar sobre seu trabalho, planejar novos encaminhamentos pedagógicos para o desenvolvimento do conteúdo, conversar com seus pares e com a equipe pedagógica, para ocupá-lo em manter a atenção dos alunos, em minimizar ou solucionar situações de violência na sala de aula, ou ocupar-se com a solução de questões que estão para além de sua formação e função, trilha-se o caminho do empobrecimento dos conteúdos do seu trabalho concorrendo para “[...] o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual que concentra o saber” (2010, p. 474).

A realidade educacional brasileira vive igualmente os avanços e retrocessos de âmbito geral, decorrentes das transformações sociais pelas quais têm passado as sociedades contemporâneas, com igual repercussão no trabalho docente. Oliveira (2004, p. 1129) compara os anos 1990, em termos de mudanças, à década de 1960, quando o país viveu “[...] uma tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às

ambições do ideário nacional-desenvolvimentista [...]”, resultando, entre outras medidas, na ampliação do acesso à escolaridade e, na última década do século XX, uma nova realidade se desenhou com o imperativo da globalização, cujo eixo principal passou a ser a “[...] educação para a equidade social”.

O período transcorrido entre uma década e outra é considerado como um período de transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo (OLIVEIRA, 2004). As transformações tecnológicas e econômicas que caracterizaram o final do século XX e início do novo século afetaram, de forma direta, os meios e as relações de produção e, por extensão, o campo educacional. Neste momento, em busca de adequar-se às novas demandas impostas pelo mercado de trabalho, o país testemunhou mudanças substanciais nos objetivos, funções e organização da educação.

As reformas em vigência desde 1990 trouxeram as marcas da “[...] padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos”, tendo como pressuposto “o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade”, base que possibilitou a redefinição de gastos para diminuir custos e o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Em artigo mais recente, esta autora atribui às reformas em andamento, a configuração de uma nova regulação educativa na América Latina e especialmente no Brasil, caracterizada pela centralidade na administração escolar. Esclarece, ainda, que a padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos se deu “[...] por meio dos currículos centralizados, o livro e o material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

O contexto das reformas dos anos de 1990 abarca a profissionalização como conceito central para, de forma restrita, caracterizar a ação educativa. No Projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe (1993), a profissionalização foi definida como processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, com base em procedimentos e conhecimentos especializados que conduzam à decisão sobre o como se ensina, o como se aprende e o modo de organizar a ocorrência de tais ações.

No contexto brasileiro o conceito de profissionalização se reconfigurou, segundo Shiroma (2003), e o modelo do trabalhador da educação, que orientou a formação e o trabalho do professor na década anterior, foi substituído pelo modelo do professor *expert*, do professor competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. A ideologia do profissionalismo trouxe sérias consequências para educação pública, dentre as quais a autora

acusa a necessidade de mecanismos de controle do trabalho docente e a tendência à proletarianização²⁹ e desintelectualização do professor.

Cabe destacar, que na realidade brasileira, o debate sobre a profissionalização já ocorria entre os intelectuais preocupados com a formação docente, desde o final do século XIX, em função da necessidade de formação do professor do ensino secundário e primário em nível superior, conforme esclarece Scalcon (2008). A autora aponta, também, que a partir da década de 1980, a profissionalização passou a ser bandeira de luta, desejada e defendida pelos professores, na perspectiva de valorização da Escola Básica, da formação dos professores, do magistério. E por uma política nacional de formação dos profissionais. Para a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), entre as entidades representativas participantes do movimento pela valorização do magistério, o conceito de profissionalização, que traduz o anseio dos professores, compreende a valorização dos profissionais, proporcionada por condições adequadas de trabalho, carreira e desenvolvimento de uma política salarial unificada (FREITAS, 1999).

Em concordância com Scalcon (2008), observa-se que a concepção de profissionalização incorporada às políticas educacionais oficiais nos anos de 1990 não é a mesma que mobiliza os professores e suas entidades representativas. O novo conceito incorpora um teor técnico, instrumental e pragmático, centra-se na idéia de transformar o professor num prestador de serviços aos moldes dos profissionais liberais, de forma a traduzir as orientações de organismos internacionais, originárias de compromisso assumido pelo país com a adoção de medidas para garantir a ampliação do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na escola, em troca de financiamento. Nessa perspectiva configura-se uma forte tendência à ampliação das funções do professor e a modificações na essência do trabalho docente. A respeito dessa questão, Shiroma e Evangelista (2004, p. 13) manifestam que, para os docentes, o apelo à profissionalização vislumbra a garantia de boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial e reconhecimento social, mas para os empregadores a profissionalização é encarada como “[...] um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferenciados, ou seja, ela cria as condições para o gerenciamento do imenso contingente de professores”.

Outra alteração implícita à lógica da profissionalização propugnada pelo Estado compreende o deslocamento do referencial da qualificação profissional – qualificação do

²⁹ A proletarianização decorre de determinadas tendências de organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo à medida que se verifica: uma crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução com tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas; um crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho (DENSMORE, 1987)

emprego – para a qualificação do indivíduo, para a competência como assinala Kuenzer (2003). O conceito de qualificação, conforme Ramos (2002) traduziu o modelo taylorista-fordista de produção e ajudou a delinear a formação, os empregos, a carreira e a remuneração dos trabalhadores no decorrer da Revolução Industrial. Para explicar porque a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência no contexto de mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho que caracterizam o capitalismo avançado, Ramos recorreu ao referencial francês, mais especificamente aos estudos de Schwartz (1995), reportando-se as três dimensões³⁰ atribuídas à qualificação: conceitual, social e experimental, sendo que no final do século XX, em função das mudanças já referidas, as duas primeiras dimensões foram preteridas e a terceira foi supervalorizada.

Portanto, segundo a autora, o conceito de competência traduz coerentemente a dimensão experimental, uma vez que chama atenção para “[...] os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402). A valorização do saber prático, do saber tácito do trabalhador, a autora considera ser a novidade expressa pela noção de competência, ideário que fundamenta as recomendações contidas nas diretrizes para a organização dos currículos em módulos, e assim, o trabalhador possa decidir sobre o percurso de sua própria formação, bem como, ser certificado pelas competências adquiridas na experiência profissional, como previsto nos mecanismos de avaliação. Aos olhos da autora, a coerência dessa articulação faz da noção de competência um código privilegiado para as análises dos processos de trabalho, pois, ao contrário da qualificação que abriga códigos rígidos, consolidados e duradouros, as competências são dinâmicas, flexíveis e mutáveis, características, que se supõem, favoráveis à aproximação entre os currículos escolares e os conteúdos reais do trabalho, bem como entre escola e empresa.

No entanto, Ramos (2002) observa que, no Brasil, a dimensão conceitual da qualificação parece pouco afetada, por influência da marca cartorial impressa na relação entre educação, emprego e prestígio social, decorrente da herança escravocrata e oligárquica do país. Esta situação justifica o arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais como exigência para a inserção profissional inicial, mesmo que já não garanta a permanência no mercado de trabalho, pois a permanência agora depende das competências adquiridas,

³⁰ A dimensão conceitual corresponde a função do registro de conceitos teóricos e formalizados, articulando-os aos títulos e diplomas. A dimensão social considera a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, e também, com o conjunto de regras e direitos inerentes ao exercício profissional construído coletivamente. A dimensão da experiência diz respeito ao conteúdo real do trabalho, o qual reúne tanto os conceitos como também os saberes recorrentes à realização do trabalho (RAMOS, 2002).

continuamente atualizadas e renovadas, via formação continuada ou pela diversificação das experiências profissionais. Logo, necessário se faz considerar a marca individual da competência, que tende a despolitizar as relações dos trabalhadores entre si e destes com as gerências, acentuando a individualização das reivindicações e das negociações. Na lógica das competências, as relações coletivas passam a ser orientadas cada vez mais por parâmetros individuais e técnicos e menos por parâmetros coletivos e políticos.

Por esta razão, concorda-se com Campos (2002a) quanto às intenções subjacentes à lógica da profissionalização no contexto brasileiro quando ela afirma que:

Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo 'nova'. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um novo tipo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI (2002a, p. 16).

Sob esta orientação, a expansão da educação básica, em processo desde então, se faz mediante a sobrecarga de trabalho e maior responsabilização dos professores. A incorporação desse ideário no projeto de educação em vigor no país se manifesta em diferentes documentos³¹ e diretrizes educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que institui legalmente o conceito de profissionais da educação para designar professores e especialistas em educação, no lugar de trabalhadores da educação, designação com a qual eram identificados nos anos de 1980. E, quanto ao trabalho do professor, preconiza no art. 13 que a ele cabe:

Participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas de aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Para o exercício profissional da docência, como estabelecido na LDBEN/96, já não é suficiente o domínio da dimensão teórica do conhecimento sobre seu trabalho, segundo as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior, mas é fundamental que saiba mobilizar o conhecimento em situações concretas, transformando-os em ação (BRASIL, 2000). Este documento esclarece

³¹ Documentos que criaram as bases para o projeto de profissionalização docente no Brasil: Referencial Curricular para a Formação de Professor, Diretrizes para a Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes para a Educação Profissionalizante em Nível Técnico, Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CAMPOS, 2002).

que o saber mobilizar o conhecimento é como se define a competência e explicita também como é concebida a aprendizagem por competências:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes - ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo. [...] A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria - prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2000, p. 534 e 536)

A referência ao agir competente encontra-se nos documentos oficiais, concebido como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, CNE/CEB. Resolução n. 4/99, art. 6º). Para explicitação do ideário subjacente ao viés oficial do agir competente, recorre-se à análise de Ramos (2002) quando este retoma o significado de cada elemento constitutivo do artigo 6º, para esclarecer aspectos teóricos do trabalho docente no âmbito das reformas, que justificam o deslocamento do ensinar para o aprender, e faz da metodologia o centro do processo ensino-aprendizagem, identificada com as ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende:

A expressão “a capacidade de” tem conotações de intencionalidade consciente determinada pelo exercício profissional, ao passo que “mobilizar, articular e colocar em ação (...)” referem-se às operações do pensamento que podem viabilizar essa intencionalidade. Os valores são elementos culturais e pessoais, associados ao saber-ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou os saber-fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais (RAMOS, 2002, p. 407).

Contudo, por força da própria legislação e dos programas de reforma, impõe-se aos docentes a necessidade de domínio de novos procedimentos e novos saberes para o exercício de suas funções. Na opinião de Maués (2005), as mudanças no trabalho docente decorrentes da lógica das reformas passam pela divisão das tarefas, a discriminação das atividades, a divisão dos tempos e também pela modificação na sua organização. Oliveira (2004) corrobora com essa idéia e destaca que, entre as novas exigências, identifica-se a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos e as avaliações formativas. A autora chama atenção para o fato de que tais proposições ao serem apresentadas como novidades ou inovação, são compreendidas pelos docentes, em geral, como algo natural e

indispensável. E conclui: “[...] o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (2004, p. 1.140)

Outro deslocamento que caracteriza o movimento da reforma, e que incide diretamente em mudanças na forma de conceber o trabalho docente, refere-se à substituição da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, aspecto realçado por vários estudiosos como Antunes (1999), Freitas (2002 e 2003), Barreto (2004). Ao mudar a ênfase da categoria trabalho trazendo para o centro das discussões a categoria prática, materializou-se uma manobra teórica para distanciar a concepção de docência comprometida com a perspectiva teórica humanista, com a formação humana multilateral, para aproximá-la do ideário norteador do profissionalismo e do tecnicismo, das competências e habilidades escolares, cuja ênfase é no professor e no que acontece em sala de aula em detrimento da escola como um todo, segundo Freitas (2000) e Freitas (2002).

Ao analisarem as conseqüências desse deslocamento Bezerra & Paz (2006) argumentam que a redução do significado do trabalho docente a uma prática, entre outros aspectos, desloca o foco da problematização do trabalho pedagógico, compreendido como práxis³² humana, para um protocolo de atividades burocráticas no qual se dissocia teoria e prática podendo ser executado por qualquer indivíduo desde que treinado durante a graduação. Barreto (2004, p. 1186) corrobora com esta análise ao afirmar que esse deslocamento tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”, e como tal materializa o esvaziamento da discussão sobre o trabalho docente, bem como, “[...] a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas”. A autora chama atenção, ainda, para a substituição da designação “professor” por “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor”, entre outras, cujos múltiplos sentidos podem traduzir uma “imagem-síntese da precarização do trabalho docente”.

Percebe-se, no conjunto das proposições que consubstanciam a reforma, a presença de incoerências e contradições caracterizando certa defasagem entre o que preconizam os discursos sobre o trabalho escolar e sua própria realidade. Sobre a relação

³² A práxis se expressa no trabalho pedagógico como ação, reflexão e transformação do sujeito que dele participa, considerando a natureza não material da educação escolar, isto é, a produção de ideias, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (HAGEMEYER, 2004, p. 72 e 73)

entre o modo de funcionamento das escolas e o insucesso das reformas, Barroso (1996) chama atenção para as estratégias de implantação escolhidas. Em sua opinião, tais estratégias além de desperdiçarem um instrumento essencial de dinamização da mudança, criam também um campo fértil ao aparecimento de efeitos contraditórios aos próprios objetivos da reforma. Como destaca Catini (2009), a aparente valorização do professor pela sociedade atual está articulada à responsabilização atribuída a ele quanto à educação das novas gerações, ideia reforçada pelo discurso oficial quando considera que o professor exerce uma função social muito importante, por outro lado, essas ideias são acompanhadas pela pouca valorização salarial, algo constante no decorrer da história do trabalho docente, mas que também se acentua em determinados momentos.

É reconhecido o fato de que a reestruturação do trabalho pedagógico, mediante a nova organização escolar, não se fez acompanhar das adequações necessárias, o que, para Oliveira (2004), parece implicar em processos de precarização do trabalho docente, mas conforme explica a autora, a precarização não se aplicaria às relações intrínsecas ao processo de trabalho, mas, principalmente, aos aspectos concernentes às relações de emprego, comprovada com

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A nova forma de gestão escolar que integra o conjunto das reformas abarca também a expectativa de que ocorra mudança na escola em função da autonomia e do trabalho coletivo, considerados caminhos seguros para que a inovação se implante e o sucesso seja garantido. Mas, como descreve Dias-da-Silva e Fernandes (2006), a realidade de trabalho do professor é marcada pela itinerância, pois comporta turnos de trabalho triplicados que chegam, às vezes, a compor uma jornada semanal de 60 aulas em função dos baixos salários oferecidos. A busca de sobrevivência tem levado o professor a assumir compromisso com duas ou mais escolas com vistas a integralizar a jornada de trabalho e também garantir um salário razoável e condições mínimas de vida.

Associado à itinerância, as autoras identificam, também, o absenteísmo, justificado por muitos em função do deslocamento inerente à itinerância. Outros motivos incluem problemas com a compatibilização de horários entre as diferentes instituições que termina por ampliar o tempo de deslocamento do professor e, no caso da rede pública, as

freqüentes convocatórias das Diretorias de Ensino para o professor participar de eventos como videoconferências e encontros de difusão e cobrança de realização de projetos e propostas oficiais. Acrescenta-se aos dois fenômenos já citados, a rotatividade, outro aspecto igualmente comprometedor do trabalho coletivo e da autonomia do professor. A rotatividade caracteriza-se pela troca de escolas, solicitada pelos professores, sob alegações de natureza econômica, incluindo a precariedade do contrato de trabalho a que os não efetivos são submetidos.

Os três fenômenos identificados, somados ao autoritarismo e ao legalismo, marca cultural histórica das escolas brasileiras, são fatores que segundo Dias-da-Silva e Fernandes (2006, s/p), “obstaculizam qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo na escola”, são marcas “[...] incompatíveis com a concepção de projeto pedagógico democrático e autônomo, o que contribui para fragilizar o trabalho coletivo”.

A ênfase dada à autonomia do professor nos discursos e documentos oficiais confronta-se com uma realidade caracterizada pela homogeneidade na organização do trabalho, explícita nos horários, períodos letivos, desenho curricular e na composição do corpo docente e técnico. Na explicação de Maués (2008), a regulação pós-burocrática constitutiva das políticas educacionais a partir da última década do século XX, contraditoriamente estabelece a autonomia do professor e da escola ao mesmo tempo em que formula os objetivos a serem atingidos e define os diferentes tipos de avaliação externa, mecanismo com os quais serão verificados os resultados obtidos por esses profissionais, ou seja, cria a cultura do desempenho, nas palavras de Santos (2004). Ao estabelecer metas a serem atingidas e os meios para verificar os resultados, o Estado Avaliador torna obrigatório ao professor atingir tais metas, pois, caso contrário, a instituição à qual o professor se vincula poderá ser penalizada com o não recebimento de recursos.

Assim, a autonomia afirmada oficialmente é negada na operacionalização da política quando deixa o professor à margem do processo de definição das políticas e elaboração dos projetos. Como destacam Dias-da-Silva e Fernandes (2006), tais proposições chegam à escola sem qualquer consulta prévia aos professores, sem garantia de condições favoráveis à realização, sem articulação com as atividades e projetos pensados e realizados pela escola, sem considerar os objetivos de ensino dos professores. A lógica da regulação não prioriza as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão docente, volta-se para a realização de atividades burocráticas ou deliberações sobre emergências sociais e provoca alterações sistemáticas na rotina das escolas precarizadas.

Uma vez que as reformas dos anos de 1990, regulamentadas pela Lei n° 9.424/96, pela LDBEN n° 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), implicaram em modificações nos níveis de ensino, em diferentes âmbitos dos sistemas públicos de educação, sintetiza-se, neste final de sessão, algumas das medidas que, de forma direta, incidiram na educação básica e no ensino superior, com reflexos no trabalho docente, a partir das contribuições de Melo (2009), Maués (2005) e Mancebo, Maués e Chaves (2006).

Tomando por base a educação profissional, Melo (2009) situa os efeitos das reformas na educação básica. Lembra a autora que, por recomendações dos Organismos Multilaterais, no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a educação brasileira passa a se organizar como “[...] um serviço vendível, um bem de consumo que vislumbra e entrega-se ao capital, como um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis na contemporaneidade” (2009, p. 2). Entre as alterações promovidas a partir de então a autora destaca:

- a) A universalização do Ensino Fundamental foi escolhida como prioridade governamental em detrimento da educação infantil, da educação profissional, da educação de jovens e adultos e da educação especial;
- b) Incentivo a progressiva privatização da educação profissional por ser considerada como meio estratégico de valorização do capital humano;
- c) Delimitação de responsabilidades com a oferta educação pública entre os entes federativos (município, estado e federação): a oferta prioritária do ensino fundamental ficou na responsabilidade dos municípios, o ensino médio coube aos Estados e a manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior com a União;
- d) Criação de um sistema nacional de avaliação da educação, incluindo indicadores quantitativos sobre todos os níveis de ensino e um acompanhamento rigoroso dos desempenhos dos alunos, professores, escolas e sistemas de ensino;
- e) Implantação de um novo modelo de educação profissional, marcado pela dissociação entre ensino acadêmico e técnico e modulação do ensino técnico. O novo modelo tem por base uma multiplicidade de atores, parcerias entre setores públicos e privados, capacidade de autofinanciamento, participação da comunidade, voltado para clientelas diferenciadas com vistas à geração de emprego e renda;

- f) Criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) como o principal agente de implantação do sistema de educação profissional.

A partir de 2003, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a política educacional manteve os mesmos princípios da reforma educacional empreendida no governo anterior, apesar das expectativas contrárias. A esta decisão governamental Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 45) referem-se como “herança maldita”, pois representa a aceitação do governo em mover-se dentro dos marcos estruturais previamente fixados, abdicando do projeto para a área educacional, “Uma Escola do tamanho do Brasil”, com o qual foi eleito. Mesmo assim, algumas diferenças entre as proposições dos dois últimos governos são percebidas e apontadas por Melo (2009):

- a) A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004, constituído por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos discentes, tendo em consideração o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos discentes, o corpo docente, a gestão da instituição, as instalações entre outros;
- b) A institucionalização do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais para discentes de baixa renda, como garantia de acesso a cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas. Em caso de adesão ao referido Programa, a instituição contará com a isenção de alguns tributos;
- c) A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006 preservou os mesmos objetivos e regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), apenas ampliando-os para toda a Educação Básica;
- d) Aprovação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2006. A expansão pretendida quer assegurar o alcance às 27 Unidades da Federação, nas capitais e no interior, fato que levou o ME a comprometer-se com: a implantação de 42 novas instituições de ensino; a criação de 74 mil novas vagas distribuídas entre cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores de tecnologia; a criação de 4.500 novos postos de trabalho, sendo 1.770 cargos de professor.

Nos estudos de Maués (2005) sobre o trabalho docente no contexto das reformas, ela faz um apanhado das implicações mais diretas para o cotidiano do professor, seu status profissional e remuneração, a partir de três políticas explicitadas a seguir.

A primeira política diz respeito à introdução da avaliação produtivista com a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior pela Lei 9.678/98, a partir da qual a gratificação do docente passou a depender diretamente do total de pontos alcançado com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Considera a ênfase dada a atividade de ensino que congregou 85,71% do total de pontos, e o desdobramento da atividade de pesquisa (publicação de artigos em periódicos indexados e em anais de eventos, coordenação de projetos de pesquisa, orientação de dissertações e teses), exigida dos professores ligados aos programas de pós-graduação, a evidencia do acúmulo de atividades cujo desenvolvimento forçosamente ultrapassa as horas de trabalho previstas nos contratos.

Na sequência a autora faz referência ao SINAES, instituído pela Lei 10.861/04 com o objetivo de promover “[...] a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (art. 2º). A avaliação nas três frentes pretendidas ficou sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Os indicadores, dimensões e tópicos considerados foram explicitados no documento “Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-Avaliação das instituições”, organizado em três núcleos: núcleo básico e comum; núcleo de temas optativos; núcleo de documentação, dados e indicadores.

Para efeito de análise a autora optou por referir apenas os indicadores, dimensões e tópicos relacionados diretamente com o trabalho docente. Dessa forma, acusa que, em relação à pesquisa localizada no núcleo relativo aos temas optativos, a exigência de: “[...] grupos de pesquisa cadastrados, projetos que recebem apoio de agências de fomento, mecanismos que registrem a produção e o desenvolvimento dos pesquisadores das IES” (2005, p.10). No tópico relativo à pós-graduação, os indicadores escolhidos foram: “[...] existência de grupos de pesquisa, patente e outros, conceitos da CAPES, publicações de livros, artigos em revistas indexadas, trabalhos em anais, propriedade intelectual, publicações eletrônicas” (2005, p.10). Em relação ao tópico Docente, a avaliação tomou por base os seguintes indicadores:

[...] conceitos da CAPES na pós-graduação *strictu sensu*, índice de qualificação do Corpo Docente (IQCD), produção acadêmica/docentes, aluno tempo integral/professor; grau de envolvimento com a pós-graduação, grau de

envolvimento com a pesquisa, grau de envolvimento com a extensão (MAUÉS, 2005, p. 10-11).

Portanto, o conceito final da instituição está condicionado à avaliação de todos esses aspectos. Quando os resultados são considerados insatisfatórios, a instituição firma um protocolo de compromisso com o ME e, neste documento consta, de forma explícita, as penalidades em caso de descumprimento – compreendem desde a suspensão temporária da abertura de processos seletivos à advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituição pública (Lei 10.861/04, art.10 §2º). Em contrapartida, a legislação é omissa quanto a disponibilização dos recursos necessários ao atendimento do protocolo.

Por fim, Maués (2005) se reporta às medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, estabelecidas pela Lei 10.973/04³³, como uma das reformas que altera substancialmente a natureza do trabalho docente e o papel das universidades. As alianças entre empresas e Instituições de Ciência e Tecnológica (ICT), incentivada por esta legislação, traz a marca das políticas educacionais mercantilistas. Como conseqüências a autora destaca:

- a) Uma tendência à subordinação das ICT aos interesses das empresas, em virtude da diminuição de recursos da União repassados às instituições públicas;
- b) Assegura ao professor, pesquisador público, prestar serviços relativos à inovação tecnológica com anuência de sua instituição de origem, recebendo retribuição pecuniária, diretamente da ICT ou de instituições de apoio;
- c) Possibilita ao professor, pesquisador público, realizar atividades de pesquisa científica e tecnológica, bem como de desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo, de forma conjunta, por meio de acordos de parceria entre ICT e outras instituições públicas ou privadas, com direito a bolsa de estímulo à inovação, custeada pela instituição de apoio ou agências de fomento;
- d) Assegura também ao professor, pesquisador público, se afastar de sua instituição para colaborar com outra ICT sem restrições ao salário referente ao “cargo efetivo da instituição de origem, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, bem como progressão funcional e os benefícios do plano de seguridade social ao qual estiver vinculado” (art. 14º, § 2º);

³³ O art. 3º, Lei 10.073/04, preconiza que as agências de fomento poderão “estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, Instituição Científica e Tecnológica (ICT) e organizações de direito privado sem fins lucrativos [...] que objetivem a geração de produtos e processos inovadores”.

- e) O professor, pesquisador público, pode ainda, “a critério da administração pública” obter uma licença sem vencimentos, “para constituir empresa com finalidade de desenvolver atividade empresarial relativa à inovação (art. 15º).

Com efeito, no contexto anteriormente delineado, Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) afirmam que o trabalho docente nas universidades é atingido por duas vias: quando “[...] o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho”, e quando afeta, também, o produto do trabalho docente – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, aspectos considerados essenciais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo.

Ao discutirem os dois aspectos de forma isolada, as autoras destacam que as múltiplas mudanças e conseqüências relativas ao primeiro aspecto, consideradas por elas quase sempre desastrosas, compreendem: 1) precarização do trabalho docente evidenciada pela proliferação dos (sub)contratos temporários; 2) intensificação do regime de trabalho responsável pelo aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva com aprofundamento do individualismo competitivo; 3) flexibilização do trabalho, idéia sob a qual justifica-se a ampliação de atribuições para os docentes; 4) submissão a rigorosos e diversificados sistemas de avaliação.

O olhar das autoras para o segundo aspecto é orientado pelo que elas consideram as duas principais atividades docentes: “(1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção do conhecimento economicamente útil, isto é, comerciável” (2006, p. 47).

Em síntese, as autoras confirmam o que muda no trabalho docente em decorrência das opções políticas para a área educacional, em vigor neste início de século. Por um lado, reconhecem a sedimentação da dinâmica ‘produtivista-consumista’, que força o ritmo da produção, acelera o desempenho das atividades, acresce tarefas a serem realizadas, estabelece horários atípicos, induz o surgimento de práticas como a leitura apressada do último lançamento, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo. Tudo isso concorre para a redução do tempo de convivência, um campo coletivo de criação. Por outro lado, apontam os efeitos das regras da mercantilização sobre as atividades de pesquisa que submetem vários docentes pesquisadores a dedicarem muito tempo no preenchimento de relatórios e formulários, alimentação de estatísticas, emissão de pareceres, participação em concorrências para captação de recursos e, dessa forma, viabilizar seu trabalho, divulgação da pesquisa e do departamento ao qual é vinculado. Dito de outra forma, “[...] a base de dados, a

reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares” são os mecanismos do que Ball (2005, p. 548) chama de performatividade³⁴.

Recorre-se ao argumento de Ball (2002, 2005) para realçar o apreendido nesta breve reflexão sobre o trabalho docente. Os aspectos revelados neste percurso de reflexão são congruentes com a afirmação do autor quanto à intenção de mudança subjacente ao conjunto das reformas educacionais regulamentadas e implementadas nas duas últimas décadas também no Brasil. Nas palavras do autor:

[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor [...] A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos, aquilo que poderíamos vir a ser (BALL, 2005, p. 546).

Por toda a complexidade inerente ao campo educacional e seus reflexos diretos no trabalho docente, realidade que se configura no início do século XXI, concorda-se com aqueles que advogam em defesa da formação de pensadores e cientistas em educação, capazes de pensar, propor e implementar mudanças, e defendem também a discussão de tal questão nos processos formativos e na produção de conhecimentos a esse respeito. Objetiva-se com esta posição fortalecer a compreensão do trabalho docente como atividade humano-intelectual, como práxis humana e, assim, demarcar distância da perspectiva que concebe o magistério como vocação/sacerdócio, ou ainda, aquela que cristaliza a imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, preparado para observar o fazer, aprender como fazer e fazer, com base em protocolos burocratizados.

Como afirma Bomfim (2006), o trabalho docente se diferencia do trabalho de quem produz artefatos, pois é exercido pelo professor em uma instituição e depende diretamente das relações constituídas com outros sujeitos, sejam alunos ou outros docentes. Essa especificidade revela-o como uma atividade complexa, nada simples nem tão pouco natural, mas sim uma construção social de múltiplas dimensões. Logo, sua organização teórico-metodológica resulta de escolhas epistemológicas que refletem o compromisso político do docente. Saviani (1992, p.21) ao tratar “[...] sobre a natureza e especificidade da educação” refere-se ao trabalho educativo como “o ato educativo de produzir direta e

³⁴ A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança [...] É alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 543 e 544)

intencionalmente nos indivíduos aquilo que foi produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Quanto ao espaço institucional onde se realiza o trabalho docente, este, integra um contexto social marcado por complexas relações, entre as quais destaco a relação educação e comunicação por ser ela o lócus do meu objeto de estudo. Tal relação se origina em uma sociedade composta de receptores, ativos e passivos, consumidores dos recursos da mídia e dos que produzem e difundem mensagens ou informações. Como esclarece Gadotti (2005, p.22), “[...] a informação está generalizada e a cultura dominante em todas as esferas da vida social tornou-se perigosamente midiática”, pois a comunicação midiática assegura a adesão, sem resistências, ao pensamento hegemônico e sua interferência no universo educativo dificulta o acesso ao conhecimento da realidade concreta, tal é o poder da mídia, como destaca Teruya (2006).

3.3 Sobre mídia, meios de comunicação, revolução tecnológica e tecnologia

Nossa vida é carnavalesca, isto é, feita de camadas múltiplas, de ingredientes diversos, de festas e tristezas, de máscaras e de verdade. A mídia também é eminentemente carnavalesca. É a espetacularização, a prática das máscaras, a festa e o trágico, o trágico tornado festivo, assim como as diferentes camadas de sentidos, imbricadas umas nas outras, que só são percebidas se o destinatário dispõe de um capital cultural. Quanto maior for o nosso capital cultural, tanto mais significações plurais nós veremos num programa ou num artigo. Em suma, a mídia não fala a não ser em função das competências culturais do receptor (BAKHTIN apud FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 11)

Com a curiosidade estimulada pelo pensamento de Bakhtin, acima realçado, sobre a mídia e a condição para que a relação do ser humano com essa ferramenta se dê no diálogo favorecedor da compreensão do mundo e da realidade, da beleza e da feiúra, do sexo, da raça, da ideologia de quem tem o poder, de quem está no poder, do desvelamento e da desmistificação, portanto, a serviço da clareza e não da mentira, do engodo, da obscuridade, como propõe Freire e Guimarães (2003), envereda-se na busca pela compreensão conceitual das categorias que conformam o campo da comunicação, mas não ficam confinadas a ele, extrapolam para os demais campos constitutivos da realidade social do mundo contemporâneo. É essa realidade que Gadotti (2005) e Teruya (2006) caracterizam no final da sessão anterior, realidade onde a mídia ganha espaço e poder, cuja configuração se deu a partir da rápida transformação nos meios de produção, provocada pelo desenvolvimento e

crescimento das aplicações da tecnologia em todos os setores. Lombardi (2010, p. 78) se refere a esse desenvolvimento como “[...] novo surto tecnológico” e localiza-o a partir de meados do século XIX, mais precisamente com a descoberta do gás e da eletricidade, fato que viabilizou, entre outras coisas, a substituição do ferro pelo aço, material determinante do surgimento “[...] das siderúrgicas, da metalúrgica pesada, da indústria petrolífera, do setor ferroviário e de telecomunicação”.

Desse contexto marcado pela articulação complexa de tantos inventos, destacam-se os meios de comunicação como recursos, cuja utilização pelos indivíduos, possibilitou formas de interação diferentes da interação face a face, característica das relações cotidianas até então. Sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação Thompson (2008) chama atenção para a importância da dimensão simbólica desse fenômeno, a qual, em sua opinião, é irreduzível e compreende três aspectos associados: a) uma reelaboração do caráter simbólico da vida social; b) uma organização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social; e c) uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si.

Ao reconhecer a influência que a mídia exerce sobre o universo simbólico das pessoas, Teruya (2006) ressalta também o poder desse instrumento, tanto para ensinar e educar o povo, quanto para deseducá-lo, pois ao influenciar o processo de produção do universo simbólico ela garante a manutenção e legitimação da cultura idealizada pelos grandes grupos econômicos, ou seja, com a comunicação midiática pode-se assegurar a adesão ao pensamento hegemônico sem resistências. A amplitude desse poder é dimensionada na advertência feita por Thompson (2008, p. 14) em relação ao uso dos meios de comunicação,

De um modo fundamental, o uso dos meios de comunicação transforma a organização espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação, e novas maneiras de exercer o poder, que não está mais ligado ao compartilhamento local comum.

Fruto da revolução tecnológica na comunicação e informação, a mídia é considerada por Costa (2002) um dos fatores responsáveis pela ruptura entre o século XIX e o XX. Para a autora, a mídia está na raiz do desenvolvimento do mercado do voto e da propaganda política, da expansão do capitalismo industrial para além da Europa, bem como da metropolização da vida social. Teruya (2006) afirma que a sociedade atual ganhou características peculiares como: globalização da economia, expansão das leis do mercado, desemprego estrutural e privatização das empresas estatais, todas gestadas pelas modificações

no processo produtivo e na organização do trabalho, graças à revolução tecnológica na comunicação e informação, também identificada por 3ª Revolução Tecnológica – ou a entrada da tecnologia de base microeletrônica na esfera do mundo produtivo e do trabalho, como registra Orofino (2005).

Retomando o exercício de explicitação dos conceitos-chave desse estudo, faço uma breve digressão para incluir a compreensão de tecnologia antes da abordagem sobre o conceito de mídia, em virtude da articulação existente entre esses dois fenômenos. Resgata-se de início uma compreensão mais ampla de tecnologia a partir da produção de Corrêa (1997). Ele a concebe como instrumentos (máquinas, equipamentos, artefatos em geral) e processos (administração da produção, dos recursos materiais e humanos) desenvolvidos pelo ser humano a partir de princípios científicos.

Na explicação de Oliveira (2001 p. 101), a palavra tecnologia “[...] refere-se a arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos e organizacionais em relação ao conhecimento científico aplicável”. Segundo a autora, a tecnologia é uma forma específica com que o ser humano se relaciona com a matéria no processo de trabalho, e esta relação envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. Portanto, as tecnologias são produtos da ação humana, são historicamente construídas, expressam as relações sociais das quais dependem e nas quais influenciam de forma recíproca. Assevera ainda, que os produtos e processos tecnológicos são artefatos sociais e culturais que influenciam e alteram o cotidiano das pessoas, assim sendo carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos.

Tratando-se de um estudo na área de educação, explicito o significado de Tecnologia Educacional com base no pensamento de Sadala (2000). Ele a define como uma “[...] aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos à solução de problemas educacionais ou como teorias e estudos específicos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos, em geral, em educação”. (2000, p. 323). Os estudos a respeito do desenvolvimento e utilização de ferramentas tecnológicas na área de educação, desde a segunda metade do século passado, apontam para o potencial das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos de apoio ao trabalho docente (BRZEZINSKI, 2007).

Na explicação de Beal (2001, p. 7), “[...] o termo ‘tecnologia da informação’ serve para designar o conjunto de recursos tecnológicos e computacionais para a geração e uso da informação”. Uma definição mais ampliada compreende a tecnologia da informação como a “[...] utilização de conhecimentos científicos ou outro tipo de conhecimento organizado para

tratar a informação e viabilizar os processos de decisão humana” (LIMA; PINTO; LAIA, 2002, p. 82).

Dessa forma, todos os mecanismos pensados e utilizados na construção da história da humanidade, desde a oralidade, constituem tecnologias da informação, fato que destaca o caráter de complementaridade como marca peculiar dessa tecnologia. Considerando os avanços ocorridos nas últimas décadas, a partir do qual nos inserimos no contexto onde convive de forma complementar as tecnologias de informação analógica e digital, cabe a observação de Beal (2001), a respeito das implicações inerentes à aquisição e incorporação dessa tecnologia. Segundo a autora, a aquisição de tecnologia da informação é algo fácil embora seja de alto custo, porém sua incorporação não é um processo simples, visto que envolve várias mudanças de estrutura e de cultura, processos e rotinas.

Apesar da análise otimista que vários teóricos fazem da inserção da tecnologia da informação e comunicação no contexto contemporâneo, é preciso considerar que o desenvolvimento das infotelecomunicações e seus aparatos tornaram possível os processos de mundialização financeira, econômica, cultural e política vigentes, como pontua Moreira (2003). Mas, por outro lado, a maior parte da humanidade está excluída da rede de fluxos a qual Castells (1996) se refere, e dois terços dessa maioria sequer fazem uso do telefone, constituindo-se em parcela da população mundial social e economicamente excluída.

E o que se entende por Mídia? Neste trabalho parto da compreensão de mídia (mídias) como meios. Cabe, portanto, a observação de ordem semântica feita por Belloni (2005) a esse respeito: “mídia” é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina “média”, plural de “medium” que quer dizer meio. A expressão mídia passou a ser utilizada de forma generalizada nas pesquisas em Comunicação no Brasil a partir da década de 90, com o “mesmo sentido de imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo”, afirma Guazina (2007, p.1). Essa autora esclarece que a palavra mídia ganhou destaque em estudos multidisciplinares, nas áreas de Comunicação, Sociologia, Ciência Política e Psicologia Social, iniciados na primeira metade do séc. XX pela Escola de Chicago nos Estados Unidos, e no final do mesmo séc. no Brasil, nas análises que intencionavam explicar o poder institucional e de representação dos meios de comunicação no contexto político contemporâneo. Mas, segundo a autora, a mídia tem sido mais estudada na inter-relação entre Comunicação e Ciências Sociais, mais precisamente a Ciência Política. Segundo Silva e Couto (2008), atualmente atribui-se à expressão mídia uma dimensão globalizante, uma vez que ela integra a imprensa, o rádio, o cinema, a televisão, e convencionou-se usar a palavra mídia como sinônimo de “meios de comunicação de massa”.

Cabe, no entanto, destacar outras formas de conceber a mídia, a exemplo de Sodré (2006) que a compreende como uma canalização, cuja ambiência estrutura códigos próprios, não permitindo que a informação seja exclusividade de um único veículo de comunicação e dos aparatos sócio-político-ideológicos que lhe dão sustentação. Mas, para as Teorias do Discurso, a mídia, independente da tecnologia utilizada, não é concebida como um veículo, “[...] pelo simples fato de que a transmissão de informação não é senão uma das funções da linguagem e que, quando esta se dá, não se trata de um mero transporte, mas de uma elaboração conjunta dos participantes do ato de comunicação”, como afirma Mosca (2002, p. 14).

Na mesma direção, Baccega (2002, p. 80, grifos originais) manifesta que a complexidade da mídia reside no fato de que para construir significados no território onde estão presentes enunciador/emissor e enunciatário/receptor, ela exige uma dialética permanente entre o ‘já visto’ e o ‘por ver’, isto é, “a novidade que responde pelas e alimenta as mudanças contínuas de identidade *versus* a estabilidade que cada grupo social busca em sua dinâmica”. Razão pela qual a autora defende que a mídia não é apenas um veículo de significados, mas sim construtora de significados.

De uma forma ou de outra, a mídia passou à centralidade na área de Comunicação no Brasil. A referência a ela nos inúmeros trabalhos desta área denuncia a utilização do termo com o significado do senso comum, o que revela a ausência de uma discussão conceitual consistente, como nos afirma Guazina (2007). A imprecisão conceitual a respeito do termo mídia é também acusada por Lima (2009), em seu ensaio sobre “Revisitando as sete teses sobre mídia e política no Brasil”. Neste registro, ele destaca que mídia refere-se à indústria da cultura composta de emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), jornais, revistas, cinema, todos portadores do que se nomeia comunicação de massa. Apresenta, ainda, em seu ensaio uma definição mais precisa do que seja mídia, bem como, a articulação da mídia com a comunicação e as características da comunicação midiaticizada, quando afirma:

[...] mídia é entendida aqui como o conjunto das instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a instituição mídia implica sempre na existência de um aparato tecnológico intermediário para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação *mediatizada*. Esse é um tipo específico de comunicação, realizado através de instituições que aparecem tardiamente na história da humanidade e constituem-se em um dos importantes símbolos da modernidade. Duas características da comunicação *mediatizada* são a sua unidirecionalidade e a produção centralizada, integrada e padronizada de seus conteúdos (LIMA, 2009 p. 17) (grifos do autor)

As contribuições acima explicitam as áreas do conhecimento que têm se ocupado em estudar a mídia e quão recentes são esses estudos, fato que não impediu os desdobramentos teóricos ocorridos em tão pouco tempo. Sobre esse fenômeno, Guazina (2007) faz referência e ressalva, entre outros aspectos, o quanto a mídia influencia a visão de mundo das pessoas:

A onipresença da *comunicação mediada* ou *comunicação mediatizada* nas sociedades democráticas contemporâneas levou a inúmeras reformulações teóricas sobre como a *mídia*, e não mais a Comunicação - note-se - influencia a visão de mundo das pessoas, em especial, os processos políticos. O termo transcendeu seu significado de extensão de *imprensa* ou *meios de comunicação* e alterou o sentido que eles tiveram até então nas sociedades do século XIX e grande parte do século XX. Não são somente as mensagens que importam para os estudiosos, mas como a indústria da comunicação de massa se comporta em todas as esferas: economia, política, comportamento, etc (2007 p. 55 grifos originais).

Mas, observa-se que a área de educação não consta entre as áreas que tem a mídia como objeto de estudo, afirmação corroborada por Zanchetta Jr (2007) ao reconhecer o nível primário em que se encontram os estudos midiáticos e a educação formal no Brasil. Em suas palavras,

O terreno que envolve os estudos midiáticos e a educação formal no Brasil ainda mal se configura. Embora haja estudos propositivos sobre o tema e mesmo algumas iniciativas expressivas, a abordagem retrospectiva ou panorâmica não está esboçada, não há organismos públicos que catalisem tais preocupações [...] (2007, p. 01)

Essas lacunas associadas à multiplicidade de ângulos que a temática inspira, e ainda, a diversidade de meios de comunicação e informação criados com a evolução da microeletrônica, configurou o recorte possível para esse estudo, canalizando a análise do objeto a partir da área da educação, enquanto que sua interface com a comunicação ficou no nível das primeiras aproximações dentro dos limites já apontados. Assim, para desenvolver os próximos tópicos e estabelecer a relação entre o trabalho docente e a mídia, retomo à classificação apresentada por Dizard Jr (2000) que considera como mídia clássica, tradicional ou velha - a mídia impressa, o rádio e a TV, e a nova mídia - a internet, pois esses quatro meios constituem-se foco do Curso de Especialização em Mídias na Educação, objeto de investigação empírica desse estudo.

3.4 Trabalho docente e mídia impressa

Historicamente, o trabalho escolar tem apostado na mídia impressa e na comunicação interpessoal como forma básica de mediação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. É possível afirmar que o caminho preferencial, estabelecido na/pela escola, vai do escrito para o escrito. Suas referências estão escritas e é pela escrita que seu domínio acaba sendo ou não comprovado (BARRETO, 2000, p. 2).

A escrita é uma tecnologia que nos permite, num primeiro momento, registrar a fala, para que outros possam receber as palavras que a distância e/ou o tempo os impede de escutar. Antes de Gutemberg, a escrita tinha alcance limitado, porque era manuscrita. Somente as pessoas que estavam incumbidas da preservação da cultura, geralmente monges e clérigos, aprendiam a ler e a escrever. Nem mesmo os reis, os príncipes e os nobres, isto é, as pessoas dos escalões mais altos da sociedade eram alfabetizadas: não era necessário saber ler e escrever, pois não havia o que ler. Escrever era uma arte manual cujos produtos eram poucos e de disseminação restrita, como afirma Chaves (1999, s/p):

[...] A escrita, antes da impressão, tinha alcance limitado, porque era feita a mão. Copiar um livro a mão, por exemplo, era algo que levava tempo e ficava caro. Por isso, antes do surgimento da impressão, havia relativamente poucos livros, e o número de pessoas alfabetizadas era pequeno. Apenas aprendiam a ler e a escrever [...] os intelectuais, isto é, as pessoas que estavam incumbidas da preservação da cultura - geralmente monges e clérigos.

No início da era contemporânea, a humanidade começa sua experiência com a mídia impressa depois de ter passado um longo período em que predominou a linguagem oral como forma de comunicação. A impressão estimulou a procura da privacidade. Livros mais baratos e portáteis levaram à leitura silenciosa e solitária. Esta orientação para a privacidade integra-se num movimento mais amplo de reivindicação de direitos e liberdades individuais, cujo surgimento, a imprensa estimulou e contribuiu para divulgar. A impressão influenciou a reforma do pensamento religioso e do método científico, as inovações da imprensa desafiaram igualmente o controle institucional e abriu caminho aos homens para o livre arbítrio e o direito de escolher individualmente percursos intelectuais e religiosos (BACELAR, 1999).

A partir de então, estabeleceu-se a prática social da comunicação escrita, através de cartas, panfletos e livros, vigente a pelo menos dois mil anos. O século da materialidade do material impresso é considerado por Cambi (1999), o século dos jornais e das revistas, da imprensa para mulheres, do romance, das enciclopédias e dos panfletos. Nesse contexto, a

leitura ganha centralidade na sociedade, tornando-se necessária e insubstituível na tarefa de nutrir o imaginário com novas idéias e novos mitos. Essa disseminação do impresso, para o autor, favoreceu a organização da opinião pública e viabilizou o projeto de massificação do ensino.

Nesta conjuntura, muitas ideias educacionais fertilizaram a pedagogia do período contemporâneo. Para concretizar o intento de explicitar a relação entre o trabalho docente e a mídia impressa, precisei mais uma vez fazer um recorte. O ponto de partida foi a identificação de vertentes pedagógicas que reconhecidamente evidenciassem uma relação peculiar com a mídia impressa. Assim cheguei a Comenius e a Cèlestin Freinet.

Na análise de Alves (2006) sobre “A produção da escola pública contemporânea”, ele identifica Jan Amós Comenius (1592 - 1670) como o maior de todos os pedagogos entre os mais expressivos produzidos pela Reforma. Ele assegura que a Comenius coube o mérito de conceber a escola moderna como uma oficina de homens, pois objetivava

[...] equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2006, p.73).

A confirmação dessa realidade descrita por Alves localiza-se nas palavras de Comenius, em seu esboço sobre o oitavo princípio proposto como requisito para ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo. Afirma ele:

I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes;
 II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular;
 III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido (COMENIUS, 2006 p. 160).

E complementa o que pensa sobre o livro didático ao delimitar os vinte e um requisitos necessários para pôr em prática seu método universal. Entre estes requisitos, Comenius destaca a importância que atribui ao livro didático dizendo:

Uma única coisa é de extraordinária importância porque, se faltar, poderá inutilizar totalmente a máquina, e se estiver presente poderá pô-la perfeitamente em movimento: é uma provisão de livros ‘panmetodológicos’ [...] Portanto, a base de tudo está na preparação dos livros panmetódicos [...] (COMENIUS, 2006 p. 372).

A super valorização do livro didático manifesta-se mais ainda quando Comenius coloca em primeiro plano o livro didático, como garantia do entendimento espontâneo dos alunos e praticamente expurga o professor desse processo:

Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo [...] Acima de tudo desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre (COMENIUS, 2006 p. 217).

Assim, a partir de Comenius, o manual didático ganha auto-suficiência como instrumento organizador do trabalho de ensino. Em contrapartida os livros clássicos foram dispensados da escola, dando lugar aos livros didáticos, os quais se especializaram em função dos diferentes níveis de escolarização e das diferentes áreas do conhecimento, e passaram a servir ao aluno e ao professor, em tempo integral.

O livro didático e sua função nas práticas educativas, na época moderna, revelam que ele é a tecnologia educacional articuladora de uma forma histórica de organização do trabalho docente, a qual se configura de forma semelhante à organização técnica do trabalho manufatureiro (ALVES, 2005).

Com a popularização do livro impresso este passa a ser reconhecido como fonte de memória por excelência. Em decorrência dessa popularidade, a prática de ensino, que antes focava o ritmo do mestre, começa a mudar para o ritmo do aluno, pois o mestre, até então a única fonte de saber, passa a partilhar esse espaço com alguém distante no espaço ou no tempo, mas presente através do livro impresso. Nas considerações de Chaves (2005) vamos encontrar a fala situada como a tecnologia que tornou possível a educação, e o livro impresso como o responsável pela primeira grande revolução educacional. Para ele, o livro foi o primeiro produto cultural de consumo de massa.

Em síntese, observa-se que os registros sobre o trabalho de Comenius, no início da Idade Moderna em relação à mídia impressa, evidenciam a presença de um movimento contraditório marcado pela aproximação crescente e ampliada da sociedade em geral com material impresso diversificado e uma repercussão intensa dessa relação na vida social. Mas na escola, a repercussão se deu de forma invertida e restritiva, caracterizada pela substituição dos clássicos pelos manuais didáticos, na forma de síntese do conhecimento humano adequada ao desenvolvimento e assimilação da criança e do jovem. Tal medida, associada à minimização do papel do professor, e à racionalização, simplificação e objetivação do

trabalho docente, foram tomadas objetivando a diminuição de custos para viabilização do projeto de expansão, democratização e universalização da escola.

As primeiras décadas do século XX testemunharam o trabalho de Cèlestin Freinet (1896 - 1966), cujo destaque deve-se à experiência desenvolvida com o jornal escolar. Como o próprio Freinet resguardou, o que estava propondo não era novidade, pois conhecia o trabalho do belga Ovide Decroly nesta direção (TORNAGHI, s/d). Mas com Freinet a experiência educativa com o jornal escolar se ampliou e se ressignificou.

Freinet iniciou sua experiência como professor no ensino primário, antes de concluir o Curso Normal, num vilarejo francês, em 1920, com 24 anos. Trabalhou, inicialmente, com 35 alunos, numa turma multiseriada; eram filhos de camponeses pobres. Seu trabalho docente foi marcado pela valorização do interesse da criança, procurou aproximar os alunos da natureza e dedicou-se com eles ao plantio de flores aromáticas. Em paralelo, também desenvolveu atividade de ensino com aldeões, da qual resultou a fundação de uma Cooperativa de trabalho entre 1921 a 1924, quando desenvolve também a experiência de troca de correspondências entre escolas. Dois anos mais tarde, 1926 e 1928, editou o livro 'Imprensa na Escola' e a revista 'la Gerbe' (O Ramalhete), contendo poemas infantis, e fundou a Cooperativa de Ensino Leigo, responsável pela pesquisa para produção de materiais pedagógicos, textos teórico-metodológicos, jornais e revistas. Com esta produção, conseguiu apoiar um projeto coletivo de contestação para além da ordem escolar estabelecida, e sedimentar um novo projeto de escola e sociedade. Na década de 30, abre a 'Escola de Freinet' e cria o movimento 'Frente da Infância' com a colaboração de Romain Rolland. Iniciada a Segunda Guerra Mundial, Freinet foi preso no campo de concentração de Var e se ocupou em dar aulas aos seus companheiros de prisão. Já na década de 40, após ter saído da prisão, Freinet cria uma cooperativa educacional e lança uma campanha nacional em defesa da redução do número de alunos por classe para 25 no máximo (SOBREIRO, s/d); (GUIMARÃES; SOARES; CARVALHO; BARRETO, 2008).

Com o fim de modernizar a escola, Freinet elabora sua proposta pedagógica alicerçada no bom senso, voltada ao atendimento da escola pública, das necessidades do povo, e demarca sua posição contrária ao ensino tradicional. Seu projeto educativo parte de ações pedagógicas baseadas no trabalho, na vida, na construção e na cooperação. Para ele o professor não carece de uma ampla bagagem teórica, é mais importante saber amar e entender a alma da criança, sua beleza interior. Defende a relação professor-aluno baseada na verdade e a sala de aula como um espaço democrático de diálogo, colaboração e harmonia (COSTA, 2006).

A educação, na visão de Freinet, é permeada pelo respeito ao indivíduo e à diversidade. Sua pedagogia é real e concreta, objetiva elevar o homem a mais alta dignidade de seu ser, com base nos princípios de: cooperação, comunicação e expressão livre, educação do trabalho e o tateamento experimental. Na prática pedagógica, esses princípios são traduzidos pelo senso de responsabilidade, senso cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva, afetividade. Inclui em sua proposta os procedimentos que considera mais sintonizados com os princípios explicitados: imprensa escolar, aula-passeio, texto livre, correção, livro da vida, fichário de consulta, plano de trabalho, correspondência interescolar e auto-avaliação. Suas idéias favorecem a liberação do pensamento e da criatividade e nascem da sua experiência e não da formação acadêmica (NASCIMENTO, 1995).

Contrário à orientação tradicional, Freinet defende o papel central do aluno no processo de aprendizagem e remete o professor para a condição de auxiliar do aluno. Tal processo, em sua visão, deve ocorrer com liberdade, criatividade e autonomia, distanciado de sistematização e direcionamento. Para ele, a formação de indivíduos críticos independe do conhecimento científico, clássico, e mesmo da experiência pedagógica do professor (COSTA, 2006).

Seu compromisso ético e político em construir uma escola popular o instigou a buscar alternativas pedagógicas para superar o desinteresse dos alunos e as limitações físicas daquela realidade, visto não encontrar o apoio que necessitava na pedagogia tradicional. Alegava grandes dificuldades dos alunos com relação ao rigor dos programas, dos horários e do confinamento na sala de aula. A rebeldia se manifestava, principalmente, nas atividades que requeriam imobilidade física. Para afastar-se da memorização dos conhecimentos acabados e impressos em livros didáticos, passou a trabalhar com temáticas escolhidas coletivamente com os alunos, segundo seus interesses, com apoio no conteúdo de gramática, biologia, geografia, história e outros. Começou a realizar as ‘aulas-passeio’, orientando a atenção das crianças para a investigação do contexto da aldeia, de seus habitantes, os processos de trabalho e os elementos da natureza. Suas observações e conclusões a respeito do que vivenciavam eram registradas em textos livres elaborados ao retornarem à sala de aula. A experiência de elaboração do texto livre materializa a recusa de Freinet ao intelectualismo, ao academicismo e ao excesso de racionalismo que marcavam a escola tradicional. Chegou assim, a substituir os manuais escolares pelas produções dos alunos, com os célebres ‘Livros da Vida’, organizados pelos alunos com seus textos e desenhos. A princípio, os textos livres eram copiados, lidos, enviados aos correspondentes de outras escolas, arquivados no Livro da

Vida e publicados no *Jornal Escolar*, e todo o processo era manuscrito. Ao recuperar um tipógrafo, pertencente a um artesão local e utilizá-lo como recurso didático, viabilizou a impressão dos textos dos alunos, os quais passam a ser lidos na escola e externamente, inaugura, dessa forma, uma ‘oficina escolar’ com a participação ativa de seus alunos, autores intelectuais e materiais dos textos. Ao criar tais procedimentos de ensino revolucionou os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos globais e naturais como eram denominados por Freinet consistiam em: o aluno produzir um texto com sentido, uma narração ou uma descrição com utilidade social, depois o texto é lido em voz alta, em seguida o texto é aperfeiçoado, depois impresso e socializado através da ‘correspondência escolar’, da qual participavam alunos e professores de várias classes em diferentes regiões da França. Assim, estabeleceram uma intensa interlocução e socialização de suas produções (GUIMARÃES; SOARES; CARVALHO; BARRETO, 2008); (MARQUES, s/d).

A ênfase ao sentido histórico do trabalho, sua valorização na prática e na teoria da educação é o aspecto que demarca a diferenciação entre a experiência de Freinet da experiência de outros educadores da Escola Nova, segundo Gadotti (2001). Nas palavras de Freinet, realçadas por Citelli (2002), observa-se sua preocupação em situar a necessidade da escola acompanhar a dinâmica de cada momento histórico.

Nós não devemos nos acomodar por mais tempo a uma escola centrada no verbalismo, nos manuais, nos manuscritos, no balbucio de suas lições, na caligrafia de seus modelos; estamos em um século marcado pela imprensa, pela imagem fixa e móvel, pelo disco, pelo rádio, pela máquina de escrever, pela fotografia, pela câmera, pelo telefone, pelo trem, pelo automóvel e pelo avião (CITELLI, 2002, p.101)

Vários são os aspectos que caracterizam a significação da proposta de trabalho de Freinet. No entanto, entre as críticas esboçadas sobre sua pedagogia, concordo com aquelas que realçam a centralidade de sua proposta focada na vida cotidiana por ela mesma, abdicando da mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, fortalecendo com isso, a tendência ao espontaneísmo do pensamento cotidiano e a alienação. Ao enfatizar a técnica em detrimento do conteúdo conceitual, configurou o esvaziamento na relação entre o trabalho docente e a mídia impressa. Ao minimizar o papel do professor, colocando-o como auxiliar da aprendizagem, retira dele a responsabilidade pelo máximo desenvolvimento intelectual do indivíduo, desvaloriza-o, descaracteriza a atividade de ensino, o trabalho docente.

A realização de um trabalho educativo voltado ao enriquecimento do indivíduo passa pela produção de carecimentos no indivíduo da ordem do não-cotidiano, necessidades que surgirão não do pensar espontâneo, mas sim pela apropriação do conteúdo conceitual,

como defende Duarte (2004). Nesta direção, resguarda-se tanto o lugar do conhecimento da cultura humana objetivada ao longo da história como também o do professor, aquele de quem se espera a sistematização e a transmissão do conhecimento necessário à humanização dos indivíduos em seu processo de formação.

3.5 Trabalho docente e a mídia rádio

As tecnologias servem para ampliar a comunicação primeira, aquela que se dá através do aparelho fonador, utilizando-se fundamentalmente da linguagem: código verbal (língua) e não verbais (os gestos, por exemplo). Podemos ilustrar com uma conversa a dois. Ela ocorrerá sem maiores transtornos. Se, porém, ao invés de atingirmos apenas o nosso interlocutor, quisermos atingir um auditório, provavelmente usaremos microfone. Se, mais que um auditório, quisermos atingir pessoas em lugares mais distantes e em número maior – já na casa dos milhares e até milhões – podemos optar pelo rádio (BACCEGA, 2003a, s/p).

Na terceira década do século XX, configurava-se uma nova realidade social: o mundo urbanizado começou a conviver com várias manifestações culturais oriundas da nascente indústria do lazer. A criação do rádio e do cinema, novos meios de informação com capacidade de atingir grandes camadas da população, inaugura a chamada Era da Comunicação de Massa³⁵. A repercussão desse fenômeno mereceu a atenção da intelectualidade, de governos e empresários. O interesse do primeiro grupo gerou estudo de duas vertentes de pensamento: de um lado a Escola de Chicago, nos Estados Unidos, que se ocupou dos aspectos técnico e físico da interação do homem com esses meios, e a Escola de Frankfurt, na Alemanha, que centrou seus estudos no conteúdo veiculado por tais meios. Já o segundo grupo, formado pelo governo e empresários, vivia um momento de euforia e espanto com o crescimento do setor.

A invenção do rádio contou com o esforço de muitos pesquisadores e inventores de diferentes nacionalidades em diferentes épocas. De início, a programação não tinha fins comerciais, até emissoras privadas organizavam programas voltados à popularização da chamada cultura erudita incluindo: noticiários, música erudita, leitura de peças teatrais. À medida que se amplia suas possibilidades de alcance social, empresários e grandes líderes da

³⁵ Teve início no começo do século XX com a invenção e adoção ampla do filme, do rádio e da televisão para populações grandes. A mídia, a partir de então, proporciona canais ao alcance de populações imensas com o fim de estruturar deliberadamente os significados. Esses canais são evidentemente utilizados por um número esmagador de fontes de informação competitivas que desejam moldar, monitorar ou modificar o significado que as pessoas possuem para tudo, desde produtos comerciais até orientações políticas [...]. Há base suficiente para se procurar uma estratégia de construção de significados com a finalidade de deliberadamente alterar o comportamento. (DEFLEUR; BALL-ROKEACH, 1993, p. 308 e 310).

época perceberam de imediato. O desenvolvimento tecnológico de transmissão e recepção radiofônica associado à idéia de publicidade comercial foram fatores determinantes para a incrementação da programação e a profissionalização do meio. Nos Estados Unidos e, em seguida, no Brasil, a programação radiofônica passa a se identificar com os interesses dos ouvintes, visto que agradar o consumidor significava ampliar a audiência, e o objetivo mercantil das emissoras começa a preponderar sob qualquer outro. Assim, a programação e a produção do conteúdo a ser veiculado passam a ser direcionados pelos patrocinadores (FERNANDES, 1999; CONSANI, 2007).

A experiência do Canadá com rádio-fórum na década de 40, voltada à discussão de problemas locais e regionais nas comunidades rurais isoladas, é uma das primeiras experiências com utilização do rádio como veículo de educação. Na Colômbia, tem início a primeira escola radiofônica, em 1947, pensada pelo pároco de Sutatenza para evangelização de agricultores, experiência que inspirou a criação das escolas radiofônicas no Brasil, com a peculiaridade de promover a conscientização (DIAZ BORDENAVE, 1987).

A primeira transmissão radiofônica ocorrida no Brasil marcou as festividades do centenário da independência. Foi viabilizada com equipamentos cedidos por empresas norte-americanas. Estimulado com o ocorrido, Edgar Roquette Pinto fundou a Rádio Sociedade Rio de Janeiro, em 1923, com finalidade educativa e cultural, a exemplo das emissoras europeias (CALABRE, 2003/1). Ainda no mesmo ano, foi criada a Sociedade Rádio Educadora Paulista objetivando a formação do povo. Mas esse propósito anunciado não se materializou. Entre os motivos impeditivos, destacam-se três em particular: a falta de recurso, o cunho erudito do conteúdo dos programas e o custo elevado dos aparelhos receptores. Estes são fatores que denunciam o caráter elitista do início do rádio no Brasil. Os primeiros programas foram produzidos e apresentados por professores focando suas áreas de atuação. De acordo com Caetano (2008.1, p. 111),

O aparelho de rádio é trazido ao Brasil na década de 1920, sem que haja duas condições básicas para o desenvolvimento de seu potencial de utilização, sejam elas: um capital industrial que conseguisse promover a produção dos aparelhos de transmissão, e um mercado consumidor com potencial financeiro que pudesse comprar a produção de tais aparelhos [...]

A popularização do rádio dependeu de algumas variáveis associadas, destacadas por Caetano (2008): a produção em série dos aparelhos receptores concorreu para a redução do preço dos mesmos; a autorização governamental para veiculação de publicidade, com o decreto nº 21.111 de 1932, promulgado pelo presidente Getúlio Vargas. Uma vez regulada a

comercialização de espaços publicitários na programação radiofônica, deu-se início à disseminação de emissoras de rádio no país e junto ao projeto político populista de Getúlio. Esta medida também denuncia o distanciamento do projeto de rádio pensado por Roquete Pinto e valida o rádio como um empreendimento mercantil.

A tarefa de orientação educacional dos serviços radiofônicos foi atribuída ao Ministério da Educação e Saúde pelo decreto citado acima. Mas este papel foi comprometido em função da dificuldade de diferenciação entre as ações informativas e educativas, ações de mobilização político-social e a propaganda, como assinala Schwartzman (1984). Mesmo com as várias tentativas de intervenção de órgãos do Estado, nos primeiros anos, o sistema radiofônico brasileiro guiou-se pela lógica do mercado até a década de 1945 (CALABRE, 2003/1; CONSANI, 2007).

Entre os projetos de rádio voltados à educação, implementados no Brasil nesta primeira fase, destaca-se a criação da Rádio-Escola Municipal do Distrito Federal por Fernando de Azevedo, em 1933. Nesta experiência, o público se inscrevia nos programas pelo Correio e recebia folhetos informativos, esquemas das lições e exercícios relacionados ao conteúdo das aulas. Após terem respondido enviavam o material de volta ao respectivo programa via Correio; em 1936, foi criada a Rádio Ministério da Educação e Cultura e nela o Serviço de Rádio Educativa (SRE), em 1937, pela lei nº 378. O SRE destinava-se a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo; a criação da Universidade do Ar, em 1941, por Gilberto de Andrade no Rio de Janeiro, com o Programa Universidade do Ar, voltado para professores secundaristas de todo o país, objetivava oferecer uma nova metodologia, bibliografia e formas mais eficientes de verificação de aproveitamento; a criação da Universidade do Ar, em São Paulo, ligada ao Serviço Social do Comércio (SESC) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), visava o desenvolvimento de campanha educativa para a classe comerciária das cidades interioranas; o Sistema de Rádio Educativa Nacional (SIRENA), inaugurado em 1958, tinha como atividades principais a produção, gravação e distribuição de Cursos Básicos, irradiados pelas emissoras do Sistema, e o incentivo à formação de Sistemas Rádio Educativos Regionais, oficiais ou particulares; as escolas radiofônicas, criadas pelo Movimento de Educação de Base, uma experiência não-formal desenvolvida pela Igreja Católica através de dioceses da Região Nordeste, que combinavam alfabetização e conscientização, com vistas à mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades (PIMENTEL, 1999; BURINI e MOURA, 2005; FAVERO, 2006;).

As experiências destacadas revelam os primórdios da educação à distância, via rádio, no Brasil. A partir de 1965, com a inserção da televisão, é criado o Serviço de Rádio e Televisão Educativa (SERTE), fruto de convênio entre a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC, com vistas a garantir aos jovens e adultos o acesso ao ensino profissionalizante. O Serviço de Radiodifusão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul abrigou a instalação do SERTE, inicialmente, e ali foram elaboradas as primeiras séries educativas para o rádio e a televisão (PIMENTEL, 1999).

Várias outras iniciativas são apontadas por Pimentel (1999): a criação da Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), entidade não-oficial com uma experiência marcante de educação à distância via rádio no Brasil desde 1967, bem como a criação do sistema oficial de ensino através do rádio a partir da implantação do Projeto Minerva, com o objetivo transmitir programas educativos e culturais para o aperfeiçoamento do homem em sua própria localidade. Segundo o autor, teve início, a partir desse momento, uma fase de grandes investimentos na rádio educativa brasileira. Em contrapartida, tornou-se ela uma voz oficial da política de desenvolvimento do regime militar. Entre as experiências abarcadas e viabilizadas pelo Minerva ressalta: os Cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial da Fundação Padre Landell; o Madureza Ginásial e o Primário Dinâmico da Fundação Padre Anchieta – todos traduziam o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases; os Programas de Alfabetização Funcional e o Programa de Educação Integrada – séries radiofônicas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); o Curso de Supletivo do 1º e 2º Grau, entre outros.

Na década de 80, ao término do regime militar, o SRE foi reestruturado, o Projeto Minerva foi extinto e o ME estabeleceu convênio com o Sistema radiofônico brasileiro, através da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), para a transmissão de programas de alfabetização e do ensino básico, em espaços cedidos por todas as emissoras de AM³⁶, Ondas Curtas e Ondas Tropicais, de segunda a sexta-feira, com duração de 5 minutos diários. Aos sábados e domingos eram veiculados 2 programas de 45 minutos, versando sobre o mesmo conteúdo, em faixa de horário constante. A produção e distribuição dos programas ficaram sob a responsabilidade do ME junto com a ABERT e a Fundação Roquete Pinto. Em 1982, foi criado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), com o objetivo de possibilitar a transmissão em cadeia nacional de programas voltados à divulgação das manifestações – raízes e produções culturais - das diferentes regiões

³⁶ Transmissão AM é o processo de transmissão através do rádio usando Modulação em Amplitude.

brasileiras e assim promover o intercâmbio de informações. Esse Sistema foi desativado dois anos depois de criado e reativado em 1994, mas encerrou suas atividades em 1998 (COSTA; BRENER, 1997; PIMENTEL, 1999; BURINI e MOURA, 2005).

No início do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, o Ministro Paulo Renato assinou um novo convênio com a ABERT para a veiculação de programas que abordassem as ações do ME, a exemplo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão). Tais programas finalizavam com a leitura de um poema, um conto ou romance. Para auxiliar na capacitação de alfabetizadores necessários à execução do Projeto de Alfabetização Solidária, em 2000, o ME lançou o Projeto Rádio-escola (COSTA; BRENER, 1997; PAVAN, 2001).

Com o apoio da Universidade de São Paulo (USP), da Secretaria de Educação e da Prefeitura de São Paulo, surge o Projeto Educom, em 2001, com o objetivo de:

[...] equipar cada unidade escolar de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino com um estúdio de rádio de transmissão restrita, a fim de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à comunidade escolar dar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar a melhora na compreensão e no aprendizado das várias linguagens próprias da sociedade da informação (PREFEITURA DE S. P., 2010 s/p).

As vozes manifestas sobre a relação do trabalho educativo com a mídia rádio no Brasil, a partir das iniciativas realçadas neste subitem, ajudaram a explicitar a origem dessa relação ligada à modalidade de ensino a distância, voltado, em geral, para educação de jovens e adultos pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, com ações no âmbito da alfabetização, educação básica e profissionalizante.

Tais experiências têm contribuído para a alfabetização de grandes massas populacionais no Brasil, mas deixam implícito o distanciamento da perspectiva de trabalho pensado e realizado pelo professor, uma vez que nas experiências relatadas ele tem participado como coadjuvante, quando muito, sua participação fica restrita a algum aspecto da operacionalização de tais projetos/programas e não na elaboração, no planejamento de todo o processo, de forma a prepará-lo a dinamizar um ambiente discursivo escolar que garanta um contraponto ao discurso tradicional predominante, bem como um contraponto ao discurso midiático convencional. Essa forma de participação não favorece um trabalho docente pensado e realizado de modo que possa contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os discursos das esferas sociais em que atuam ou desejam atuar com

autonomia, como defendem Baltar; Gastaldello; Camelo; Lipp (2008). Concordo ainda, com o sociólogo Leal Filho citado por Pavan (2001, s/p)

Não se pode trabalhar o ensino nos meios de comunicação desvinculado do ensino presencial. A educação é um processo social, logo, não há o que substitua as relações entre professor e aluno. Esses mecanismos devem servir de complemento em sala de aula.

O pouco envolvimento do professor na dinâmica de inserção do rádio no processo educativo implica em pouco conhecimento, ou nenhum conhecimento dos mecanismos que envolvem a mídia rádio, talvez seja esta a razão dos evasivos registros sobre experiências com rádio no ensino presencial, por exemplo. Outra consequência desse distanciamento do professor incide no distanciamento também da escola em termos de abertura para o questionamento, o debate, sobre o discurso hegemônico dos veículos de comunicação, dentre eles o rádio, restringindo-se a uma atuação ingênua como “mantenedora do *status quo* vigente, chancelando um modelo social pouco democrático em que o ter vale mais do que o ser” (BALTAR; GASTALDELLO; CAMELO; LIPP, 2008, p. 194).

Em relação ao trabalho docente presencial envolvendo a mídia rádio, destaca-se a direção apontada pelos autores acima ao defenderem um trabalho cujo ponto de partida seja a comunidade, professores e alunos. Baltar (2008) analisa a experiência com rádio escolar voltada ao letramento midiático-radiofônico como um processo ainda embrionário, cujo movimento de implantação e implementação já se manifesta em várias regiões do país. No entanto, são ações ainda pontuais, resultantes de iniciativas individuais de alguns professores e lideranças estudantis, como é o caso do Projeto Educom.radio e o rádio nas escolas do Instituto Paulo Freire.

A relação entre trabalho docente e a mídia rádio que se quer fortalecer configura-se na direção apresentada por Baltar; Gastaldello; Camelo; Lipp (2008), ao defenderem uma proposta de Rádio Escolar que parte dos estudos dos textos/discursos da mídia convencional e da tecnologia que envolve o funcionamento dessa mídia como condição para o conhecimento da mídia que temos e da que pretendemos. Orienta-se na perspectiva de construção de uma mídia própria da comunidade escolar. Uma relação que decorra de atividades significativas de linguagem, em que a comunidade escolar (estudantes, professores, pais e funcionários) sejam, de fato, sujeitos do processo comunicativo/educativo, possam agir como protagonistas, decidindo sobre o que, o por que e o como comunicar.

3.6 Trabalho docente e a mídia televisão

A televisão apresenta um jeito próprio de ver o país e o mundo, de perceber as mazelas sociais, e contaminou com ele o modo de perceber dos cidadãos. Desse modo, ela exerce enorme influência na nossa cultura, tendo-se transformado no que, às vezes, é o único suporte de reconhecimento dos brasileiros. Em uma sociedade como a nossa, diferentemente das sociedades desenvolvidas, a TV exerce essa enorme influência porque não existem outros canais de mediação: pouco se lê jornal, poucos têm acesso à literatura, a escola parece estar defasada, a família também é alvo da própria TV (BACCEGA, 2003b, p. 58)

A influência da televisão na vida dos brasileiros no início do século XXI, realidade social e educacional referida por Baccega (2003b) na epígrafe acima, ganha novas nuances no final da primeira década desse século? Em termos mais específicos, é possível caracterizar a relação entre o trabalho docente e a televisão, nos dias atuais? Guiada por esses questionamentos, reúno alguns elementos, limitados pelas fontes acessadas, que possibilitam uma aproximação preliminar das pistas que ajudam na compreensão buscada.

A história da televisão inicia-se nos Estados Unidos e Europa, orientada por duas visões de mundo marcadamente diferentes, como afirma Mattelart (1986): a americana de tradição empírica e a européia de tradição filosófica.

Os estudos fundados na perspectiva do estímulo-resposta, defendida pela abordagem psicológica behaviorista, eram dominantes no meio científico norte-americano e entre seus patrocinadores, no período pós-guerra, eram os pressupostos teóricos que ora fundamentavam a manutenção e fortalecimento do sistema econômico em expansão. Essas idéias foram disseminadas com a ajuda da mídia impressa e do rádio. (MAGALHÃES; VEIGA, s/d; MAGALHAES, 2005).

Segundo os autores citados, a penetração da televisão implicou em aumento de consumo dos produtos divulgados por ela e alteração na vida social da população, de forma espantosa para a época. Enxergou-se essa mídia como arma poderosa, capaz de moldar a opinião pública aos interesses do comunicador. Essa constatação constituiu-se no dado empírico de comprovação da ‘veracidade’ da linha teórica predominante, e conformou o projeto de televisão de cunho comercial, cuja prioridade incide no consumo e no lucro

A televisão européia por sua vez, se insere num contexto de grande discussão da Teoria Crítica, sob a influência da Escola de Frankfurt, aspecto determinante para que sua estruturação e gerenciamento fossem assumidos pelo Estado. Com uma programação que valorizava o conteúdo e não a forma, sem vínculo comercial e com foco na formação do cidadão crítico, distanciou-se do modelo funcionalista norte-americano. Para Magalhães e Veiga (s/d), as

emissoras européias nasceram educativas, mas com a penetração da TV norte-americana nas casas européias, viabilizada pelo advento dos satélites, o monopólio estatal foi forçado a adaptar-se, tanto estética quanto ideologicamente, o que desencadeou vários processos de privatização.

Sistema parecido com a televisão pública, o modelo estatal foi adotado a partir de 1960 pelos países socialistas começando pela Iugoslávia e a Polônia. Em 1962, implantou-se a televisão soviética e chinesa, articuladas às escolas e universidades. A China chegou a montar uma rede de ‘universidades televisivas’, com estações em Shanghai, Pequim, Tientsin, Canton e Harbin, integrando a campanha nacional educativa para os trabalhadores. Já a Europa Oriental inicia suas transmissões a partir de 1965, com as mesmas características do modelo adotado pela União Soviética. A TV estatal era parte integrante de um processo planejado para toda uma sociedade, considerada como suporte e instrumento das finalidades do Estado que a mantinha (MAGALHÃES; VEIGA, s/d).

Sobre a TV educativa norte-americana, ressalta-se sua restrição a circuitos fechados coordenados por instituições de ensino, por exemplo a área médica, que desde 1937, faz transmissões de cirurgias e ensino de técnicas médicas para várias universidades. Em 1958, o ‘Council on Medical Television’ foi criado para coordenar e expandir a utilização da televisão médica norte-americana, seguida da ‘Association of Medical TV Broadcasters’, os quais fundiram-se para compor uma organização mais ampla, a ‘Health Sciences Communications Association’ (HeSCA). Mais tarde, criaram a ‘Intermedical TV Network’, primeira rede de televisão com fins de ensino em Washington D.C. No início da década de 60, registra-se a participação de 47 escolas superiores de medicina e 31 de odontologia, nos Estados Unidos da América (EUA), em atividades de ensino via televisão. A formação da rede Public Broadcasting Service (PBS) reuniu as emissoras públicas com finalidade educativa e cultural, a partir de 1967. A televisão pública nos EUA conta hoje com uma das maiores redes de emissoras educativas, mas continua com atuação em sistema fechado, mantidas por entidades distritais, regionais e estaduais de ensino, universidades e colleges, escolas de nível elementar e médio (MAGALHÃES; VEIGA, s/d; PFROMM NETTO, 2001).

A América Latina fez a síntese entre a televisão comercial, pública e estatal. No panorama latino, o Estado assumiu o controle das concessões, utilizadas como barganha política, definiu as diretrizes ideológicas e à iniciativa privada coube a manutenção e o lucro. Nesse contexto, se insere a experiência brasileira, nas palavras de Magalhães (2005, p. 67),

O modelo de televisão brasileiro é filho dos modelos pragmático norte-americano e ideológico europeu. Infelizmente, o resultado foi que ela herdou os defeitos de cada um, em detrimento das qualidades. Do modelo europeu, herdou um desejo incomensurável de controle estatal, que dá ao estado todo o poder de controle sobre sua distribuição e fiscalização, sob o argumento de que um veículo de tal poder deve ser gerido sob a perspectiva do interesse público.

A difusão dos meios de comunicação de massa, associada à influência do tecnicismo, foram fatores determinantes, a partir de 1960, para a incorporação dos meios, rádio e televisão, como recursos didáticos, nos EUA, na Europa e na América Latina, embora que nesta última o fenômeno ocorresse em menor escala. Na análise de Zancheta Jr (2006, p. 03), o Brasil também acolheu os programas instrucionais envolvendo rádio e televisão na mesma época, no entanto, três fatores associados concorreram para o distanciamento entre a escola, a mídia e a discussão dessa relação que ora acontecia: “[...] a tradição escolar, a falta de recursos diversos e o regime político de exceção”.

Em 1964, o Brasil já contava com 1 milhão de aparelhos de TV. Neste ano, instalou-se o regime militar no país, para quem a ciência, a tecnologia e a informação passam a ser consideradas fatores de segurança nacional, portanto, deveriam ser controladas pelo Estado. A partir de então, regulamentam o código Brasileiro de Telecomunicações, na tentativa de controlar os meios de comunicação e autorizam concessões para os proprietários de canais de televisão com a prerrogativa de serem cassadas a qualquer momento. Em 1968, ao fecharem o Congresso Nacional com o Ato Institucional número 5, alguns canais de TV foram cassados, sedes de TV pegaram fogo, programas foram suspensos, e o grupo Roberto Marinho nacionaliza-se e torna-se rede nacional de TV, após comprovado e aprovado processo de desrespeito à Constituição Federal. De 1963 a 1974, oito emissoras de televisão educativa foram instaladas, cobrindo todas as regiões do país: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. Em 1969 a Fundação Padre Anchieta, Centro de Rádio e TV Educativa do estado de São Paulo – criada em 1967, assume o controle da TV Cultura de São Paulo, no ar desde 1963. (MAGALHÃES; VEIGA, s/d; FERREIRA, 2008).

Em 1978, começa a ser veiculado o programa Telecurso 2º grau, produzido pela Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Em 1981, a Rede Globo passou a veicular o Telcurso do 1º grau, com uma característica diferencial do Telecurso de 2º grau, este era apresentado por professores. No ano seguinte, foi criado o SINRED, vinculado ao Ministério da Educação e ao Ministério das Comunicações, incluindo também as emissoras de rádio educativo (MAGALHÃES; VEIGA, s/d).

Segundo Fradkin (2010, s/p), o SINRED tinha como objetivo principal “[...] permitir que todas as emissoras educativas veiculassem uma programação constituída por programas produzidos por todas as integrantes”. No entanto, o autor observa que a regulamentação do SINRED acontece em 1983, período no qual as televisões educativas priorizavam a veiculação de programas de caráter essencialmente educativo. Entre as experiências mais significativas ele destacou: a produção e veiculação de programas voltados ao ensino de 1ª a 4ª série do 1º Grau pela Televisão Educativa (TVE) do Rio Grande do Norte, bem como, a produção e veiculação de programas didáticos voltados ao ensino de 5ª a 8ª série do 1º Grau, pela TVE do Ceará e TVE do Maranhão.

A década de 80, marcada pela abertura democrática com liberdade de discussão e retorno dos exilados ao país, finaliza com um efetivo crescimento do Sistema de Radiodifusão e a necessidade de implantação de estações retransmissoras, embora implicasse em altos custos. Essa medida figura entre as iniciativas dos Ministérios de Educação e Comunicações, pressionados pelo lobby da ABERT, criada em 1994. Outro fato relevante dessa década foi o lançamento em São Paulo do Medsat – programa de educação continuada em medicina por Televisão via Satélite - em 1997, que teve por base a experiência iniciada em 1995, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, pela empresa Medsat Televisão Ltda (MAGALHÃES; VEIGA, s/d; PFROMM NETTO, 2001).

Os anos 90 congregaram intensas negociações e mudanças, resultando na reformulação do SINRED e criação do Programa de Apoio ao Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (PROSINRED), visando reequipar todas as emissoras educativas (rádio e televisão) com recursos advindos do FNDE; a Associação Brasileira de Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (ABEPEC) e a Rede Pública de Televisão (RPTV) foram criadas com o objetivo de estabelecer uma grade de programação comum e obrigatória para todas as emissoras associadas. Essa programação tinha a educação como fio condutor, mas tendeu a constituir-se de programas jornalísticos, culturais e de entretenimento. Os programas didáticos começam a ser veiculados em circuito fechado, a exemplo do programa TV Escola, de responsabilidade do ME, gerado pela TVE do Rio de Janeiro (FRADKIN, 2010).

Não me deterei aqui na análise dos méritos e equívocos do percurso de instalação da televisão educativa nem tão pouco dos programas educativos produzidos e veiculados por elas e pela rede de TV comercial, mas tão somente da relação da televisão com o trabalho docente, a qual, em geral, começou de forma lenta, mas institucionalizada.

No Brasil, a televisão se apresentou no âmbito educacional primeiramente como meio de ensino à distância, de cuja produção e apresentação raramente os docentes

participavam diretamente, pois a eles foi reservado o papel secundário, de orientadores de aprendizagem, animadores, mediadores, tutores, aqueles a quem cabe a responsabilidade de tirar dúvidas, corrigir tarefas, aplicar as avaliações, um apoiador, um conselheiro e organizador de oportunidades individuais e coletivas de aprendizagem. A eles cabe ajudar os alunos a aprender organizando sessões de estudo, realizando exposições, estimulando os alunos a buscarem soluções para suas indagações. Inferimos que, talvez, esta forma de aproximação tenha concorrido para a disseminação da idéia de substituição do docente pela TV, razão frequentemente alegada por docentes quando justificam a resistência em trabalhar com esta mídia. Tal aproximação afasta o docente da compreensão da complexidade das dimensões e variantes (tecnológica, psicológica, artística, sociológica, cultural, ideológica e pedagógica) que essa mídia abarca, materializadas na relação que estabelece com o telespectador. Afastam-os também do estudo do processo de produção, recepção, linguagem e produção de sentidos.

As especificidades dessa mídia implicam diretamente na forma de compreender e apreender o mundo. Nesse sentido argumenta Rocco (1989), a eficácia da comunicação via televisão, em particular, deve-se à capacidade dessa mídia em articular, superpor e combinar linguagens diversas: oral, escrita, imagética, poética, matemática, musical etc, de forma fluida, com uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos não muito precisos, permitindo-lhe alto grau de ambiguidade, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores. Ferrés (1996) argumenta que a televisão tem sucesso porque é dirigida a determinados esquemas mentais, capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo. No entanto, simultaneamente a televisão potencializa e modifica tais esquemas, estruturas, capacidades e sensibilidades. Entre as especificidades da televisão referidas por Ferrés (1996) destaca-se:

- a) O movimento é usado como atrativo, como recurso, para a captação da atenção, bem como elemento gratificador para mantê-la. Compreende tanto o movimento dos elementos dentro da tela, o movimento da câmara e o movimento resultante da mudança constante de cenas;
- b) A visão fragmentada da realidade provocada pelas montagens trepidantes, cortes, elipses e descontinuidade das narrativas, para colocar em evidência a única coisa importante, a surpresa. Não importa o sentido, os significantes possuem valor em si mesmos;
- c) A cultura-mosaico caracterizada pela desordem, dispersão e caos aleatório, tanto considerando a televisão como instituição, quanto alguns programas isolados. A

televisão favorece um tipo de conhecimento dispersivo, em compartimentos, sem contexto, incoerente, ao contrário da cultura tradicional.

A modificação das experiências perceptivas é reconhecida pelo autor como um dos efeitos mais relevantes da exposição sistemática à televisão, e a ela o autor associa a modificação dos processos mentais, comprovada por experiências realizadas nos Estados Unidos, México e Israel. Para exemplificar a associação feita pelo autor, recorro apenas a uma de suas explicações para tal fenômeno, a comparação entre a leitura e a televisão. Em sua análise, chama atenção para os processos de cognição envolvidos nas duas atividades, que a princípio parecem complementares, mas que por seguirem processos comunicativos radicalmente diferentes ativam processos mentais diversos. E em caso de exposição excessiva a uma delas, pode desenvolver algumas capacidades e atitudes incompatíveis à prática da outra. Pois, afirma haver uma diferença radical entre letras e imagens, e aponta: enquanto o universo do telespectador é dinâmico e o do leitor é estático; a televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva, em contrapartida o livro favorece a reflexão; a linguagem verbal é uma abstração da experiência, já a imagem é uma representação concreta da experiência; o livro favorece o conhecer, enquanto a imagem favorece o reconhecer; o texto oral é especialmente indicado para explicar e o audiovisual para associar.

Para evidenciar ainda mais as diferenças entre as duas atividades Ferrés (1996, p. 21 grifos originais) recorreu às expressões “*ler* um texto e *ver* televisão”. Na primeira atividade o leitor se depara com “um mundo abstrato de conceitos e idéias”. Na segunda atividade o telespectador se envolve com “um universo concreto de objetos e realidades”. A atividade de leitura exige do leitor a decodificação de símbolos escritos, abstratos e convencionais, para tanto terá que realizar complexas operações analíticas e racionais que potencializam o pensamento lógico, linear e sequencial. Na segunda atividade o telespectador decodificará imagens quase automaticamente, pois as informações icônicas infiltram-se sem mediações, potencializando o pensamento visual, intuitivo e global. Ao ativar sistemas perceptivos e processos mentais distintos, a televisão provoca respostas mais emotivas do que racionais.

A respeito da diferença entre ler e assistir televisão, Morais (2009, p. 59) afirma serem atividades inteiramente distintas. Segundo o autor, na leitura “[...] as palavras e frases das páginas não nos invadem, e é o leitor que imprime o seu ritmo de leitura, sempre podendo ler, refletir, sublinhar, concordar ou não. O leitor cria conscientemente seu conhecimento”. Quanto à atividade de assistir televisão o autor considera que as imagens ou cintilações estruturadas, “[...] só precisam dos nossos olhos abertos para que nos invadam e se gravem em

nossa memória. Jorram como fluido para dentro do recipiente”. O fato da televisão transmitir impressões, sentimentos, dados e ideias em profusão e rapidez, não exige do telespectador esforços de recepção e reflexão. Portanto, a atividade de ver televisão implica em diminuição de frequências cerebrais indicativas de uma recepção passiva ao nível consciente.

Ao procurar entender as implicações da atividade de ver televisão para a aprendizagem, Moraes (2009, p. 59 e 61) recorreu às pesquisas de base neurofisiológica e psicológica sobre o ato de assistir televisão e conclui que, “[...] ao vermos televisão os nossos processos normais de raciocínio e discernimento se encontram, em hipótese otimista, semifuncionais”, e acrescenta, “[...] as imagens veiculadas pela TV e que se depositam em nossos campos de memória (córtex cerebral) são impressões que irradiam emoções e também estado de conflito”. Razão pela qual a atividade de ver televisão não favorece a aprendizagem cognitiva, que requer exercício analítico.

A evidência de distinção entre as atividades de leitura e de ver TV, apresentada nas análises de Ferrés (1996) e Moraes (2009), mesmo que restrita a um só aspecto do universo que abarca a articulação entre trabalho docente e a mídia televisão, corrobora para a compreensão do desafio posto à escola e ao professor pelas urgências de nosso tempo, sobretudo as provocadas pelos avanços tecnológicos, que artificializam a realidade social por meio de simulações que se multiplicam vertiginosamente e dificultam, de forma crescente, a nossa compreensão de mundo. Tais tecnologias, “[...] para além de terem maquinizado a dinâmica da vida social, criaram poderosas máquinas de fazer e de transmitir imagens” (MORAIS, 2009, p. 19), de transmitir informações.

De acordo com a visão de Freire e Guimarães (2003) sobre a natureza do ato de estudar para realçar o desafio da escola e do professor quanto a garantir o conhecimento do mundo, tarefa que vai além da transmissão de informação. Transformar a informação em conhecimento é a tarefa da escola e do professor, tarefa que passa pelo ato de estudar, cuja natureza também vai além da distração. Como afirmam Freire e Guimarães (2003, p. 76) “[...] o ato de estudar às vezes te exige tanto, que termina por te cansar. Ele tem que criar em ti uma paciência impaciente, uma tenacidade que, se não existe, frustra o ato de estudar”. Portanto, concordo com os que pensam ser, também, de responsabilidade da escola e do professor, acompanhar o movimento dos ponteiros do processo civilizatório e ajudar a conhecer e administrar essa nova sociedade com suas ameaças e promessas.

Mediante as aproximações relacionadas, verifica-se que os distanciamentos são mais frequentes, o que caracteriza a necessidade de compreensão das dificuldades inerentes a uma aproximação inevitável entre trabalho docente e televisão nos dias atuais. Mas,

sobretudo, uma compreensão buscada por sujeitos e na condição de sujeitos de interação, de produção de conhecimento e de intervenção, para dessa forma, superar as resistências e a acomodação. Pois, como argumenta Baptista e Baptista (2004 s/p),

As mudanças ocorridas na cultura só são incorporadas tardiamente pela escola. Os professores, quase sempre se encontram à mercê da imposição de novas propostas e inovações educacionais interrompidas a cada mudança de governo, e estão céticos, desmotivados ao acolhimento de novos projetos. Enfrentam ainda, a falta de atenção adequada do governo para a Educação, salários incompatíveis, péssimas condições de trabalho e encontram-se, em sua maioria, acomodados, massificados e ancorados no mito do porto seguro.

Inclino-me a acompanhar o movimento de aproximação entre o trabalho docente e a televisão, e comungo com os que consideram que esta aproximação requer garantir ao docente o estudo das dimensões, variantes e produção de sentido inerente à televisão como meio de comunicação de massa, de forma que a organização e realização do trabalho docente possam traduzir a apropriação crítica e criativa da mídia televisão, que passa necessariamente pela compreensão de sua complexidade e de todas as dimensões e variantes que a configuram: a tecnológica, psicológica, artística, sociológica, cultural e ideológica, política, bem como pela utilização desse meio para expressar-se. Como destacam Freire e Guimarães (2003, 59),

A escola trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudasse a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber. Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extra-escolares de seus alunos: o que é que eles fazem, como brincam, como trabalham etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilidade que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que não conhecem de forma sistematizada.

O estudo sobre o meio em questão como condição para sua utilização pedagógica também é recomendado por Belloni (2003, p. 289), e sua orientação abarca desde a reflexão sobre as concepções de educação até as concepções e representações sobre o meio escolhido, sua função social e suas características técnicas e estéticas. A autora defende uma atenção especial à dupla dimensão inerente à incorporação de uma mídia ao trabalho docente, qual seja: “[...] a consideração simultânea e integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo”. Tal consideração é apresentada por ela como condição para que ocorra “[...] uma apropriação criativa e não de consumo instrumental e passivo”.

Belloni (2003) adverte ainda que quando o trabalho docente enfatiza a primeira dimensão (uso instrumental do meio) em detrimento da segunda (o meio como objeto de estudo), ele traduz uma concepção tecnicista e redutora do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, quando a ênfase recai na segunda dimensão dissociada da primeira, ou seja,

quando o estudo dos conteúdos de quaisquer meios se sobrepõe às questões técnicas que envolvem a utilização pedagógica dos mesmos, o trabalho docente tende a fortalecer um moralismo ineficaz, prejudicial ao processo educativo. Os argumentos apresentados pela autora justificam a necessidade de um trabalho que articule a dupla dimensão do uso pedagógico dos meios como alternativa ao enfrentamento da complexidade inerente aos processos cognitivos envolvidos no uso de tais tecnologias.

A reflexão crítica é apresentada por Ferrés (1996, p. 80) como condição para a relação entre trabalho docente e a televisão, pois sua finalidade é ajudar os sujeitos do processo ensino e aprendizagem a distanciar-se de seus próprios sentimentos. O conhecimento de como são produzidos os programas, como são feitos alguns truques favorece o distanciamento, a desmistificação do meio, bem como a aquisição de uma atitude mais madura diante dele. Nesse sentido, o autor esclarece que a reflexão crítica consiste em “[...] saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias e, principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora dela”. Ensinar a pensar, a conhecer, e, a desenvolver o espírito crítico, é algo lento, é preciso voltar atrás, recomeçar, não é algo que se faça num piscar de olhos. Segundo Porcher³⁷, “isso não se faz pela televisão, porque a televisão faz tudo rápido”.

Segundo Ferrés, o ponto de partida para uma abordagem crítica da televisão é a interação. Como analisa o autor, o resultado do encontro entre espectador e um emissor configura a base da experiência televisiva. Tanto um quanto o outro confrontam, neste encontro, suas ideologias, sensibilidades, sentimentos, emoções, interesses e valores, pois ambos influenciam e são influenciados pelo contexto social e cultural a que pertencem. Na interação entre espectador e discurso, confronta-se a forma como o espectador entende o meio e como o discurso expressa a realidade.

Sobre a experiência com a televisão, o autor defende que ela costuma ser gratificante do ponto de vista sensitivo, mental e psicológico, visto que, como um sonho, a televisão funciona em um primeiro nível “como espetáculo e como válvula de escape”, razão pela qual essa primeira gratificação precisa ser complementada, enriquecida com uma fase reflexiva e crítica, para que os conteúdos latentes sejam transformados em manifestos. Mas, para chegar à fase reflexiva, são necessários mediadores qualificados para ajudar no processo de interpretação dos símbolos, de compreensão dos significados, ou seja, ajudar a viver a

³⁷ Louis Porcher, professor aposentado da Universidade da Sorbonne, em diálogo com Sérgio Guimarães (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 143)

experiência com um nível superior de profundidade e não impedi-la ou anulá-la. O professor ao lado de outros educadores é reconhecido como um dos mediadores por excelência.

O desenvolvimento da autonomia na interação com os meios é considerado por Almeida (2005) uma alternativa favorável à formação crítica. Ter autonomia nessa interação é ter fluência tecnológica, o que significa utilizar os meios de forma crítica, interagir com palavras, gráficos, imagens, sons; localizar, selecionar e avaliar a informação; conhecer e dominar as regras necessárias à prática social da comunicação com suporte na mídia.

A perspectiva de trabalho docente com a televisão apresentada por Ferrés (1996, p. 92) corrobora com as idéias de Belonni (2003) em defesa da dupla dimensão a ser considerada no processo de formação. Para o autor, as duas dimensões se materializam no “[...] educar na televisão e educar com a televisão”. Na primeira perspectiva, o meio é considerado objeto de estudo, ou seja, educar na televisão implica em uma abordagem que abarque suas múltiplas faces: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética, estética e cultural. Implica ainda, em conhecer o meio, sua linguagem, mecânica e funcionamento, em articulação direta com a realidade. Na segunda perspectiva, educar com a televisão, o trabalho tende a buscar um novo estilo de fazer e de ser. Compreende a integração sistemática dos materiais que o meio oferece, aproveitando a disponibilidade e a qualidade profissional dos mesmos, além de outras vantagens como: a identificação com os interesses dos alunos; a capacidade de impacto e sedução, o sentido do espetáculo, dentre outras. Nesta direção, o trabalho docente favorecerá a formação de telespectadores maduros e uma experiência televisiva enriquecedora.

3.7 Trabalho docente e a mídia computador/internet

[...] como vantagem para o poder no poder, é que, com o uso dos computadores, o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a produção de sua própria ideologia [...] eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 103)

A dimensão política do uso da tecnologia constitui-se na essência do fragmento do diálogo entre Freire e Guimarães (2003), acima em evidência. A escolha dessa epígrafe teve a intenção de trazer a provocação e inquietação como elementos norteadores da discussão sobre

a articulação entre trabalho docente e a mídia computador/internet, e como contribuições que demarquem a posição do professor como sujeito de opções, como aquele a quem cabe respeitar a opção do outro e também estimular o outro no exercício de fazer escolhas.

O avanço técnico alcançado nas áreas das telecomunicações e da informática, no final do século XX, revolucionou as possibilidades de comunicação, produção e difusão de informação, a partir do surgimento da internet associada às invenções anteriores, como impressos, rádio, cinema e televisão. A internet viabilizou-se com o computador, máquina que agrega tanto a digitalização como outros dispositivos técnicos ligados às telecomunicações, ou seja: celular, jogos eletrônicos, Ipod³⁸ e MP3³⁹ (BÉVORT; BELLONI, 2009). Essa tecnologia tanto operou mudanças na sociedade como exige mudanças, num movimento de reciprocidade entre determinante e determinado, originando um conjunto de novas dinâmicas nas estruturas sociais e nas pessoas em particular, nas formas de agir, pensar, comunicar e aprender.

Com a invenção do computador pessoal, na década de 70, esse instrumento passou a ser incorporado aos processos de criação, organização, simulação e diversão, nas mãos de uma crescente parcela da população, em países desenvolvidos. Nos anos 80, a informática conseguiu reunir técnicas que permitiram, a partir de então, digitalizar⁴⁰ a informação, armazená-la, tratá-la automaticamente, transportá-la e disponibilizá-la para um usuário final, “humano ou mecânico” (LEVY, 1999 p. 33). Assim, foram criadas as condições para a intercomunicação entre as diferentes redes de computadores, em funcionamento desde a década de 70, fato que desencadeou o crescimento do número de pessoas e computadores conectados à inter-rede.

A internet surge, assim, como um conglomerado de redes, formada por computadores interligados em escala mundial, regulados por protocolos⁴¹ que permitem o acesso a informações, encaminhamento e transferência de dados virtuais. Cabe esclarecer que a Internet não é sinônimo de World Wide Web (www ou Web), esta é parte da Internet, corresponde a um sistema de documentos executados na Internet. Ao referir-se a Internet, Castells (2001) a define como “o meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a

³⁸ iPod refere-se a uma série de tocadores de áudio digital. A sigla POD significa Portable On Demand

³⁹ O formato MP3 foi desenvolvido na década de 1980, pelo Fraunhofer Institut e disponibilizado ao público no início da década seguinte. Tem como principal característica a capacidade de reduzir um arquivo digital de áudio em formato.wav a 1/12 avos de seu tamanho sem perda significativa de qualidade sonora, permitindo a troca de arquivos sonoros pela web. (informação disponibilizada no site < <http://www.ufscar.br/rua/site/?p=593>> Acesso em 13/02/2011.

⁴⁰ “Digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números” (LEVY, 1999 p. 50)

⁴¹ Protocolos são as plantas da rede. São descrições detalhadas de todas as funções em uma determinada camada de comunicação. Mas, o protocolo só pode funcionar após ser expresso em hardware e software.

comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (2001, p. 8).
E quanto ao processo de crescimento da Internet, ele complementa:

Em meados de 1990, a Internet estava privatizada e dotada de uma arquitetura aberta, que permitia a interconexão de todas as redes de computadores em qualquer lugar do mundo; a www podia então funcionar com software adequado, e vários navegadores de uso fácil estavam a disposição do público. Embora a Internet tivesse começado na mente de cientistas da computação no início da década de 1960, uma rede de comunicações por computador tivesse sido formada em 1969, e comunidades dispersas de computação reunindo cientistas e hackers tivessem brotado desde o final da década de 1970, para a maioria das pessoas, para os empresários e para a sociedade em geral, foi em 1995 que ela nasceu (CASTELLS, 2001 p. 19)

A expansão dos sistemas de informação e comunicação (disseminação da telefonia móvel, surgimento da televisão digital, acesso a internet, a criação de empresas e serviços de comunicação *on-line*) que atingiu os diversos setores da atividade humana, no final do século passado, protagonizou trocas de informação e a conexão de realidades reais e virtuais que contribuíram para significativas transformações nas relações entre tecnologia e sociedade. Todo esse aparato,

[...] altera significativamente o meio e favorece o surgimento de relações antes não estabelecidas, que irão tecer uma complexa rede de possibilidades. O endereço dessa complexa rede é nomeado de ciberespaço, que proporciona uma configuração da noção de tempo, tornando-o instantâneo, e uma desmaterialização do espaço. No ciberespaço, as pessoas edificam interfaces imersas numa realidade, para se comunicar, relacionar e produzir saber, vindo a construir o chamado mundo virtual (COUTO; FONSECA, 2005, p. 55)

A realidade desenhada a partir da criação do mundo virtual, inclui outras formas de comunicar, de se relacionar, de conhecer, fato que repercute diretamente na formação de valores, posto que compreende uma lógica diferenciada da que orientou o estabelecimento dos padrões sociais, reguladores do viver em sociedade até então. Assim, os reflexos desse processo de mudanças invadiram as instituições de ensino e mais especificamente o trabalho docente, a exigir posicionamento dos agentes educacionais, a exemplo do que afirma Pretto (2001 p. 220):

Não podemos mais continuar formando aquele ser humano mercadoria, mão de obra barata para uma sociedade tecnológica. Precisamos, e aí a escola pode ter um importante papel, formar um ser humano programador da produção, capaz de interagir com mecanismos maquímicos da comunicação, um ser humano participativo que saiba dialogar com os novos valores tecnológicos e não um ser humano receptor passivo.

No entanto, o uso pedagógico da internet dependeu não somente da ampliação e generalização do uso pedagógico do computador, mas de decisões políticas traduzidas na implementação de planos e projetos capitaneados pelos governos dos Estados Unidos, Japão e países europeus. Segundo Area (2006), a iniciativa desses países decorreu do reconhecimento de que a digitalização e o processamento de informação constituíram elementos estratégicos para o futuro de uma nação, e por sua vez geraram necessidade de formação de usuários qualificados, bem como a adequação do sistema escolar às demandas da revolução da informática, no final do século XX. A esse respeito Brunner (2004 p. 21) se manifesta:

Por um lado, a extensão, intensidade, velocidade e impacto que adquirem os fluxos, interações e redes globais obrigam todos os países a repensar o vínculo entre educação e política, economia, sociedade e cultura. Por outro lado, a constituição de um sistema tecnológico de sistemas de informação e telecomunicações facilita esses processos e gera novos contextos, dentro dos quais deverá se desenvolver, de agora em diante, a formação das pessoas.

Cabe, portanto situar, mesmo que de forma breve, o processo de incorporação do computador na escola para, em seguida, abordarmos à sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Area (2006), os governos do Ocidente começam a apresentar algumas políticas apontando a necessidade do computador na escola, a partir do final da década de 70, período marcado pelo “constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Grande Guerra Mundial na chamada “Guerra Fria” (HOBSBAWM, 1995). A explosão de bombas atômicas sobre o Japão evidenciou o valor estratégico do conhecimento científico para o desenvolvimento do aparato industrial bélico-militar. Entre as medidas que caracterizam o momento de “[...] popularização dos computadores no sistema educacional não universitário”, Area (2006, p. 154) faz referência a: incorporação de disciplinas relacionadas a informática ao currículo; criação de programas e planos oficiais voltados à aquisição e dotação de equipamentos e aparelhos informáticos nas escolas; uso de computadores na gestão administrativa; criação de programas informáticos educativos; e as primeiras ações de professores neste campo.

Instalada a Guerra Fria, a informação tornou-se prioridade para as nações e, na visão de Area (2006), a educação passa a ser considerada decisiva para o uso correto das novas tecnologias, para o aumento da produtividade e para o crescimento econômico, base da qual emergiram as justificativas políticas, econômicas e os argumentos psicopedagógicos que consubstanciaram as políticas voltadas à incorporação da informática nas práticas educativas. Na análise do autor, três condições básicas justificaram a introdução das novas tecnologias nas instituições educativas: “[...] convertem as escolas em espaços mais eficientes e

produtivos; conectam a formação com as necessidades da vida social e preparam os alunos para a atividade profissional do futuro” (AREA, 2006 p. 154).

Da condição de desconhecidas, ou melhor, restritas a uma minoria, no início da década de 90, a internet e as tecnologias digitais conseguem ser incorporadas na indústria, empresas e setores econômicos, e chegam ao final do século XX a tornarem-se fenômeno popular. Todo esse reconhecimento caracteriza a fase de encantamento pela internet, assentado na combinação entre crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, da qual surgiu o conceito de nova economia ou economia digital, como sinaliza Area (2006). A partir dessa fase os governos do Ocidente passam a apoiar e divulgar a projeção e aplicação das novas tecnologias nos diversos setores sociais. O autor atribui a essa fase a institucionalização das novas tendências também na escola, na América do Norte e na Europa.

A aproximação entre informática e educação no Brasil seguiu a agenda internacional quanto às expectativas e justificativas. O início da experiência envolvendo computador em atividades educativas tem seu registro na década de 70, em plena vigência do Governo Militar (MARTINS, 2004). Neste período, o controle de importação e exportação de produtos e a análise de projetos ligados ao setor de informática passaram a ser de competência da Comissão de Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), órgão do Ministério do Planejamento. Entre as cinco atribuições dessa Comissão, previstas no Decreto n. 777.118 de 09/02/76⁴², constava a de “coordenar programas de desenvolvimento de recursos humanos em todos dos níveis das técnicas computacionais, fazendo uso dos recursos já existentes nas universidades, centros de treinamento e de pesquisa”. Segundo Moraes (2000), uma das primeiras ações da Capre foi a realização de um diagnóstico para conhecimento sobre a situação dos recursos humanos na área, o qual revelou um acentuado déficit de técnicos tendendo a aumentar com a expansão do mercado de computadores. Com base nesse estudo, a Capre apresentou um conjunto de medidas do qual fez parte o Programa Nacional de Treinamento em Computação (PNTC) e a implantação de cursos de graduação e pós-graduação na área de informática.

Na visão de Moraes (2000), essas medidas demarcam a primeira aproximação entre as áreas de educação e informática no país, mesmo que contrarie as informações oficiais, pois nos documentos do ME, o início dessa articulação data de 1981. Em 1979 as responsabilidades da Capre foram remanejadas para o Conselho de Segurança Nacional (CNI) via Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão executivo encarregado de regulamentar,

⁴² Decreto de criação da Capre

supervisionar e fomentar a transição tecnológica do país. Ao perceber o lugar estratégico que o desenvolvimento tecnológico passou a ocupar, no movimento de acumulação de capital em termos mundiais, o governo brasileiro optou por uma política nacionalista-protetionista de informática, decisão que “[...] gerou conflitos de interesses entre elites locais e internacionais - principalmente dos EUA (IBM e Burroughs) - pois esperavam que o Brasil fosse apenas um usuário e não um produtor de Ciência e Tecnologia” (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 4).

Apesar das manifestações contrárias, a reserva de mercado foi regulamentada por oito anos com a aprovação da Lei de Informática nº 7.232, a partir de 1984, medida que favoreceu o crescimento da indústria brasileira e colocou em curso o projeto de transformação social, cuja viabilidade passava pelas aplicações da informática a todas as instâncias da sociedade. A área de educação, no destaque de Bonilla e Pretto (2000, p. 5), embora com dificuldades e atrasos reconhecidos naquele momento, coube a responsabilidade de “[...] articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações que se fizessem necessárias”.

Nas palavras de Andrade e Albuquerque (1993), as primeiras aproximações da informática com a educação foram feitas por quatro universidades, a saber: a USP ao discutir sobre o uso de computadores no ensino de Física; a UFRJ começa uma experiência com uso do computador como recurso auxiliar no ensino de Química; a UFRGS se envolveu com o desenvolvimento de software educativo e de experiências do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia, voltadas para crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, com base em Piaget e Papert; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) iniciou cooperação técnica internacional com o MEDIA-Lab, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que incluiu os cientistas Seymour Papert e Marvin Minsky, condição que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas sobre a linguagem Logo na educação de crianças, a partir da criação de um grupo interdisciplinar formado com profissionais das áreas de computação, linguística e psicologia educacional.

A década de 80 registra a intensificação de pesquisas e busca de alternativas no intuito de viabilizar uma proposta nacional para o uso de computadores na educação, de forma a expressar as preocupações e interesses da comunidade nacional, pois se evidenciava entre os profissionais envolvidos com estas ações, naquele momento, uma grande preocupação com a participação da comunidade nas tomadas de decisão. Tal posição confrontava-se com a base teórica oficial, a abordagem tecnicista, adotada de forma autoritária, de acordo com a tradição militar, como realça Moraes (1997).

Com tal motivação, aconteceram os dois seminários nacionais que trataram da temática sobre Informática na Educação. Realizados em 1981 e 1982, em Brasília e na Bahia respectivamente, frutos de uma ação conjunta entre SEI, ME, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O primeiro seminário contou com participação dos especialistas nacionais e internacionais, bem como de representantes das instituições educacionais em geral; já no segundo, participaram profissionais de várias áreas do conhecimento. A discussão, na oportunidade, incluiu como pontos de pauta as seguintes recomendações: a) no primeiro momento - o computador deve ser utilizado como auxiliar do processo ensino aprendizagem; b) as atividades de informática na educação devem considerar os valores culturais, sócio-políticos e pedagógicos da realidade brasileira; c) há necessidade de implantação de projetos-piloto envolvendo estudos e experiências com informática na educação; d) no segundo momento – alerta para que o computador seja utilizado como tecnologia auxiliar e não como fim em si mesmo; e) reconhecimento da necessidade de ampliação do uso do computador em outros graus de ensino e não somente no 2º grau como recomendava a proposta do governo (MORAES, 1997; FERNANDES, 2004).

Decorreu do primeiro seminário, a ideia de implantação de projetos-piloto em universidades, objetivando o desenvolvimento de pesquisas experimentais para subsidiar uma futura Política Nacional de Informatização da Educação, contexto no qual tem origem o Projeto EDUCOM e, em seguida, a implantação dos centros-piloto do referido projeto; a adoção da metodologia de planejamento participativo na organização, realização e avaliação das experiências de informática na educação; o envolvimento de representantes da comunidade técnico-científica e técnico-administrativa, nacional e local, e dos professores das secretarias de educação (MORAES, 1997; TEPEDINO, 2004).

Com a visão de protagonista, Moraes (1997) analisa o processo de implantação do Projeto EDUCOM e explicita que os primeiros convênios firmados com este propósito datam de outubro de 1984, e envolviam a FUNTEVÊ/ME e cinco universidades: as Federais do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco e a Estadual de Campinas. Mas, cinco meses depois de firmados os convênios, mudanças políticas e administrativas decorrentes da finalização do governo militar, em março de 1985, redefinem interesses políticos e compromissos financeiros de organismos governamentais. Por consequência, a continuidade do Projeto foi atingida, uma vez que sua sustentação financeira deixou de ser garantida pelo ME.

Logo, em abril de 1986, foi aprovado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus (PAIE), fruto de uma elaboração conjunta do Comitê Assessor de Informática e a Secretaria de Informática, ambos ligados ao Ministério de Educação. Conforme registra Moraes (2000), o PAIE compreendia sete frentes: a) o diagnóstico e diretrizes políticas para o desenvolvimento da informática na educação; b) desenvolvimento, produção e aplicação da tecnologia educacional de informática; c) desenvolvimento, estudos, pesquisas, experimentos visando a capacitação tecnológica na área; d) EDUCOM e correlatos; e) formação e desenvolvimento de recursos humanos; f) FORMAR⁴³; g) fomento, disseminação e divulgação da informática na educação brasileira.

Com a retomada do Projeto marcada pela alocação de novos recursos para a pesquisa, o lançamento do 1º Concurso Nacional de *Software* Educativo e a implementação do Projeto FORMAR, sob a coordenação e supervisão técnica da Secretaria de Informática do ME, a quem coube a responsabilidade de condução das ações de informática na educação no país. De acordo com o relato de Bonnilla e Pretto (2000), o EDUCOM da UNICAMP iniciou o primeiro curso de Informática na Educação em 1987, ministrado por pesquisadores e especialistas dos centros-piloto que compunham o projeto EDUCOM, e teve como alunos 52 professores e técnicos de 24 estados. A experiência do Projeto FORMAR teve âmbito restrito como assinala Moraes (1996, p.36),

O MEC, através do Projeto FORMAR [...] ao longo desses 10 anos só realizou quatro cursos, sendo três para professores envolvidos nas experiências das escolas dos EDUCOMs e o último, de 1993, para os professores das escolas técnicas federais. Os cursos de extensão e especialização feitos por esses Centros, por sua vez, também tiveram uma clientela pequena, não consequente em nível de experimentos [...].

A política nacional-desenvolvimentista prosseguiu com a implantação dos CIEDs⁴⁴ em 1988, cujo trabalho era fundamentado na epistemologia genética de Piaget, linha teórica que defende o aprendiz como construtor ativo de seu conhecimento, de suas próprias estruturas intelectuais. O trabalho dos CIEDs era orientado por pesquisadores, a maioria da

⁴³ Criado no Governo José Sarney pelo ME - era destinado a capacitar professores e implantar infra-estruturas de suporte nas secretarias estaduais de educação, através de Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º grau (CIED); nas escolas técnicas federais, os Centros de Informática na Educação Tecnológica (CIET), e, nas universidades, os Centros de Informática na Educação Superior (CIES). (TEPEDINO, 2004 p. 35 e 36).

⁴⁴ Ambientes de aprendizagem informatizados, integrados por grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas, utilizando programas computacionais de uso/aplicação da informática educativa [...], tinham como propósito atender alunos e professores de 1º e 2º graus, de educação especial, e à comunidade em geral; deveriam constituir-se em centros irradiadores e multiplicadores da tecnologia da informática para as escolas públicas e os grandes responsáveis pela preparação de uma significativa parcela da sociedade brasileira rumo a uma sociedade informatizada (MORAES, 1993, p. 24)

área da psicologia, com base em uma abordagem cognitivista e princípios psicopedagógicos. Os projetos propostos tinham por foco a Educação Especial, crianças carentes, meninos de rua e portadores de distúrbios de aprendizagem, fato revelador de uma tendência a considerar a tecnologia como ‘terapia’, voltada à resolução dos problemas educacionais e sociais, como concluem Bonnilla e Pretto (2000). Os autores também destacam a necessidade de “treinamento” para os professores quanto à utilização da linguagem Logo⁴⁵, a fim de que participassem da operacionalização desses projetos. Mas, tratar somente dessa linguagem é outra restrição apontada por Moraes (1996). Os professores depois de treinados passaram a ser identificados como mediadores ou facilitadores.

A criação do PRONINFE, em 1989, e a aprovação do 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE) em 1990, fazem parte das últimas ações que antecederam o desmonte da política nacional-desenvolvimentista, segundo Moraes (1999). A autora afirma que o PRONINFE tinha por fundamento a “[...] necessidade de intensa colaboração entre as três esferas do poder público, onde os investimentos federais seriam canalizados, prioritariamente, para a criação de infra-estrutura de suporte em instituições federais, estaduais e municipais de educação [...]” (1999, p. 12), e visava

[...] apoiar o desenvolvimento da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e educação especial, o fomento à infra-estrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores (1999, p.11)

Na avaliação da autora, um dos aspectos relevantes dessa política é a democratização na definição do PRONINFE⁴⁶, com a participação direta da comunidade científica, uma vez que contou com a colaboração de docentes-pesquisadores vinculados às universidades envolvidas no Projeto EDUCOM.

Quanto ao PLANINFE, Moraes (1999) relata que o plano enfatizava a necessidade de fortalecimento do programa de formação de professores envolvendo universidades, secretarias, escolas técnicas e empresas como o SENAI e SENAC. A autora nos diz que o plano sugeria uma avaliação do significado da Informática na Educação, bem

⁴⁵ A Linguagem Logo consiste em um programa computacional aberto, de autoria e programação, foi desenvolvido em 1967 por Seymour Papert, objetivando possibilitar à criança dar instruções ao computador para que ele execute as ações determinadas por ela (PAPERT, 1997)

⁴⁶ Seu modelo sistêmico era constituído por: “representantes da Secretaria da Educação Especial e Superior, Centros de Informática nas Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais e Secretarias de Educação dos estados, assessorados pelo Comitê Especial de Informática na Educação, com representantes de especialistas oriundos das Universidades” (MORAES, 2006 p. 5)

como das consequências da informatização em função do comprometimento das tecnologias com determinada concepção de sociedade.

Esclarece, ainda, que após, iniciado o governo Collor, desmonta-se a política de informática vigente até então, e com a aprovação das alterações na Lei de Informática nº. 8.248/10/91, inicia-se uma nova fase na política de informática brasileira: termina a reserva de mercado; começa o processo de privatização das empresas estatais e das chamadas áreas estratégicas, bem como a evasão de pesquisadores e o enfraquecimento do PRONINFE.

Na reavaliação da política de informática, realizada a partir de 1996, já no Governo de Fernando Henrique, o PRONINFE foi substituído pelo PROINFO, o qual foi constituído a partir da articulação de apenas dois atores: o ME via SEED e as Secretarias de Educação via (NTE)⁴⁷. Esse Programa constituiu-se uma das políticas que envolviam o uso das novas tecnologias, vigente no país naquele momento, entre elas também estavam o Programa de Apoio Tecnológico, o Programa TV Escola e a Educação a Distância, sua abrangência abarcou todas as unidades da federação. Suas metas priorizaram a instalação de computadores nas escolas públicas municipais e estaduais do Ensino Fundamental e Médio, e a capacitação de professores para trabalhar com recursos de telemática em sala de aula⁴⁸.

Em nome de uma política de descentralização e de preservação da autonomia pedagógica e administrativa dos Estados e Municípios, a coordenação geral foi assumida no âmbito federal e a operacionalização - toda a atividade pedagógica e institucional - ficou sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais. Assim, a capacitação dos professores que antes era de responsabilidade das universidades passou para o âmbito das Secretarias, como assinala Moraes (2006).

De acordo com recomendações do Programa, para desenvolver a capacitação dos professores, as Secretarias deveriam contar com os multiplicadores - professores da rede com especialização na área de informática e educação - a eles foi atribuída a tarefa de formação dos pares, professores da rede pública, no espaço dos NTEs, visando a incorporação da informática em suas práticas pedagógicas. A formação dos primeiros multiplicadores foi realizada pelo ME, através de um curso de especialização, com duração de 720h. Várias

⁴⁷ São estruturas descentralizadas onde professores multiplicadores e técnicos de informática dão suporte ao uso pedagógico da informática nas escolas de sua área de atuação. Informações disponibilizadas no site < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356 > Acesso em 16/04/2009.

⁴⁸ Informações disponibilizadas no site < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356 > Acesso em 16/04/2009.

pesquisas⁴⁹ analisam resultados desse Programa em diferentes regiões do país. A pedagogia de projetos foi citada pelo Secretário de Educação à Distância/ME, Bielschowsky (2009), como o marco teórico orientador da capacitação de professores nos NTEs.

Em 2005, na gestão de Luis Inácio da Silva, o governo reavaliou a política de informática, ação da qual resultou na re-significação do PROINFO, à luz do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007). A partir de então, passou a ser identificado como PROINFO Integrado. Segundo Bielschowsky (2009), o programa consolidado pelo Decreto n° 6.300, em dezembro de 2007, dez anos após sua criação, passou a congregiar um conjunto de ações complexas, voltadas à implementação de uma cultura digital na escola pública, razão pela qual as ações se desdobram em três grandes áreas: a) Infra-estrutura das escolas - prevê a implantação de informática conectada em banda larga para atender 92% dos alunos de 70 mil escolas públicas, além de outras ações; b) Programa de Capacitação de Professores no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, com dois tipos de oferta – cursos de especialização e de atualização, dentre os quais se destacam: o curso de aperfeiçoamento Proinfo Integrado de 180h, o curso de especialização Mídias na Educação envolvendo várias universidades, e o curso TIC na educação sob a responsabilidade da PUC/RJ; c) Ambiente de convergência de mídias para oferta de conteúdos educacionais e ferramentas de interação e comunicação aos professores e alunos – é constituído do Canal TV Escola, do Portal do Professor e do Aluno, do Banco Internacional de Objetos Educacionais e de programas de produção destes conteúdos.

Conforme recomendações contidas no PDE, afirma Bielschowsky (2009, p. 18 e 19), a elaboração e execução do Proinfo Integrado ocorre em regime de colaboração entre os entes federativos - esfera federal, estadual e municipal - pois segundo o Secretário “[...] só é possível avançar neste complexo problema em um regime de estreita parceria entre governos [...]”, sem dispensar a “[...] contribuição de um grupo de instituições interessadas em apoiar o uso de TICs em nossas escolas [...]”.

O olhar atento às iniciativas governamentais que orientam a inserção das TICs na escola e por sua vez no trabalho docente permite-me concordar com Pretto (2002, p. 124) ao observar que “[...] pode não parecer, mas o que se verifica é uma articulação muito grande de um conjunto de políticas que atuam na perspectiva de continuar dirigindo a escola de fora e de

⁴⁹ Entre as pesquisas destacamos o estudo da experiência pernambucana apresentada pelo Prof. Sérgio Paulino Abranches, intitulada “A prática dos multiplicadores dos NTEs e a formação dos Professores: o fazer pedagógico e suas representações”, disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1618.pdf>>; e a dissertação de Alex Santos Bandeira Barra, na qual ele analisa o “O PROINFO e a formação de professores em Goiânia”, disponível em <<http://www.mundoacademico.unb.br/users/rachelmoraes/1111116631.pdf>>.

cima”. De forma complementar, concordo com Kenski (2003), para quem as tecnologias digitais de comunicação e informação, sobretudo o computador e o acesso à internet, são impostos na maioria das instituições educativas como estratégia comercial e política. Ampliando ainda mais essa discussão, trago o olhar de Sodré (2002, p. 104), no qual o autor reconhece que tais programas objetivam muito mais do que transformar as velhas estruturas educacionais, pretendem de fato qualificar o maior número possível de pessoas para o mercado de trabalho pelos “[...] simulacros cibernéticos de ‘inclusão de todos na rede’. [...] tão-só adequação a um cenário tecnoburocrático”. O autor acrescenta que a ênfase ao tecnicismo instrucional exclui do processo educativo a possibilidade da socialização do conhecimento aliado a valores humanos e ingressa-o no mercado de bens e serviços.

Os aspectos realçados na análise de Pretto (2002), Kenski (2003) e Sodré (2002), refletem uma política educacional elaborada por iluminados que desconsidera as diferenças entre os docentes, entre as escolas, entre regiões. São ações pensadas para escolas e professores receptores e reprodutores de orientações verticalizadas, na expectativa de mudanças proporcionadas pelo uso da tecnologia disponibilizada e não pelos sujeitos que pensam, planejam e realizam seu trabalho com ou apesar dessas ferramentas.

Sobre a inserção da mídia no ambiente escolar, de forma verticalizada, Blikstein e Zuffo (s/d, p. 5) destacam em sua análise que, independente de qual seja o sistema, a metodologia ou meio de educação que pressupõe que os professores são apenas consumidores de algo já mastigado, deglutido e digerido, já perdeu boa parte de seu poder revolucionário, pois a proposição de ações enquadradas e padronizadas, expressa em suas entrelinhas o comportamento esperado, realçando a lógica dos antigos paradigmas, “[...] e passamos a pensar em termos de quatro operações: adição de conteúdos, redução de custos, multiplicação de alunos e divisão do número de professores”.

Considero que este recorte possibilitou a aproximação de aspectos históricos essenciais à compreensão da relação buscada neste item. A partir do cotejamento das abordagens gerais a que tive acesso, empenhei-me em situar as implicações desse fenômeno para o trabalho docente. Observei, nesse breve percurso, que os determinantes de ordem econômica e política preponderaram sobre os de ordem pedagógica desde o início das discussões sobre a Informática na Educação, tanto no âmbito internacional como no nacional. Como assinala Valente e Almeida (1997), já na conferência Ten-Year Forecast for Computer and Communication: Implications for Education, ocorrida em 1975, veio à tona a polêmica entre os autores participantes: uns defendiam o uso do sistema de grande porte na

disseminação da instrução auxiliada por computador⁵⁰ ou o Computer-Aided Instruction (CAI), como ferramenta auxiliar do processo de ensino, e outros defendiam o uso de sistemas computacionais para facilitar a reforma total do sistema educacional.

Os autores explicam que o primeiro grupo enfrentava dificuldades de ordem técnica em relação à disseminação da CAI, tais como a produção do material instrucional, armazenagem e distribuição da instrução. Já o segundo grupo, defrontava-se com o limite relacionado ao entendimento dos conceitos de aprendizagem, somado à ausência de concepção sobre a real necessidade de tal mudança no ensino. Tal polêmica relegou a discussão sobre os propósitos da educação para terceiro plano, visto que os participantes estavam mais interessados na apresentação de seus produtos.

A instrução auxiliada por computador nasceu ancorada nos estudos de Skinner, na teoria behaviorista, comportamentalista, de cunho instrucional, mas no decorrer do processo de desenvolvimento da microeletrônica e diversificação da produção de computadores, outras vertentes teóricas são chamadas à cena. Com o surgimento dos microcomputadores no início da década de 80, fato que favoreceu a produção e diversificação de CAIs e também a “[...] divulgação de novas modalidades de uso do computador na educação [...]”, este “[...] passou a assumir um papel fundamental de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade da educação, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem. O Logo foi o exemplo mais marcante dessa proposta” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 4 e 5). Papert (1994) afirma que, ao conceber a Linguagem Logo e a abordagem construcionista, teve como inspiração o construtivismo piagetiano.

Como o pensamento de Piaget está na origem do trabalho de Papert, cabe retomar alguns princípios e características da epistemologia genética e do trabalho docente nesta vertente de pensamento. Para Piaget (1978, p. 225) o ideal da educação “[...] não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. O aprender a aprender, essência do ideal de educação piagetiano, tornou-se um dos princípios educativos recorrentes nos documentos oficiais que tratam sobre a reformulação da escola a partir do século XX, tanto em âmbito nacional quanto internacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (SAVIANI, 2007c).

⁵⁰ O CAI tem origem no início dos anos 60 quando “diversos software de instrução programada foram implementados no computador, concretizando a máquina de ensinar idealizada por Skinner no início dos anos 50” O CAI foi “produzido por empresas como IBM, RCA e Digital e utilizada principalmente nas universidades [...]”. (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 3 e 4).

A teoria epistemológica de Piaget, segundo Pádua (2009), é uma teoria sobre as relações entre o sujeito e o objeto do processo de conhecer, propõe-se a explicar como surge o conhecer no ser humano, como o homem passa de uma forma de conhecimento para outra mais adiantada, e onde surgem e como se transformam as formas humanas de pensar. De acordo com Moro (1990), a teoria de Piaget não é um método educacional, tão pouco uma teoria pedagógica, nem uma teoria da aprendizagem, é sim uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que se esforça por definir laços da inteligência e da lógica com outras funções cognitivas como a memória, a linguagem e a percepção.

Preocupado com a gênese do conhecimento humano, Piaget foca seus estudos na descrição da evolução do ser humano e não na explicação causal do conhecimento no ser humano, quer descrever os processos e não discorrer sobre as causas ou origens. Para Piaget (1978, p. 3), o objetivo da Epistemologia Genética consiste em “[...] por em descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico”.

Entre os pressupostos piagetianos que se encontram na base de sua Epistemologia Genética está a idéia de que o conhecimento se constrói através da ação do sujeito sobre os objetos. Para o autor, os objetos não habitam um mundo eterno e externo ao sujeito, ao contrário, eles são produzidos, construídos num processo contínuo de assimilação e adequação que ocorre nas estruturas cognitivas do sujeito quando em processo de conhecer. O sujeito em processo de conhecer interage com o objeto de conhecimento atribuindo-lhe significados. Afirma Piaget (1990, p. 8):

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já construídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas.

De acordo com a Epistemologia Genética, todo ato intelectual se constrói progressivamente a partir de estruturas cognitivas anteriores e mais primitivas. Durante o processo de conhecimento, surgem construções cognitivas em movimento contínuo, cujo movimento em busca de equilíbrio é capaz de produzir novas estruturas mentais. Piaget (1964) defende que conhecer consiste em modificar, transformar o objeto, para entender como o objeto é construído e como é transformado. Portanto, defende que para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Partindo do princípio de que o desenvolvimento do conhecimento ocorre através de saltos e rupturas e não de forma linear, o autor estabeleceu os quatro

estágios de desenvolvimento, onde o estágio subsequente supera a lógica de conhecimento do estágio anterior. Assim, a evolução de todo indivíduo passa por essa sequência invariante que compreende um maior grau de complexidade na medida em que avança na direção do último estágio, ou seja, o desenvolvimento da inteligência passa necessariamente por cada um desses estágios.

De acordo com Piaget (1964, p. 16), “[...] o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa da realidade” e a condição para que os sujeitos construam conhecimento sobre o meio está centrada no desenvolvimento da inteligência, o qual, segundo Piaget (1970), advém de processos naturais ou espontâneos, dentre os quais a aprendizagem, as experiências, as interações e todas as situações concretas da vida e da educação, embora não sejam elas as desencadeadoras do desenvolvimento, pois as qualidades mentais são inatas e não geradas no processo.

Ao referir-se à inteligência, Piaget (1975, p.15) considera-a “[...] um caso particular de adaptação biológica”; a qual se constitui numa organização que permite a estruturação do universo. Para o autor, o sujeito avança quando se adapta ao meio, quando cria instrumentos para vencer os obstáculos, um processo que envolve três mecanismos, a assimilação, acomodação e adaptação. Por sua vez, a assimilação consiste na incorporação da informação aos esquemas que o sujeito já possui e a acomodação compreende mudanças dos esquemas devido às resistências impostas pelo objeto a ser assimilado. Logo, a adaptação à nova situação caracteriza-se pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Já me referi antes que o esforço de Piaget (1972) foi na direção de estudar o sujeito epistêmico, mas ele mesmo, não tendo interesse específico pela educação, chegou a se manifestar, algumas vezes, no campo pedagógico em defesa da amplitude do direito à educação, tanto a garantia de acesso quanto a garantia de desenvolvimento integral do indivíduo; enfatizou também a importância dos métodos ativos em oposição aos métodos passivos. Ao assumir sua posição teórica, Piaget (1977)⁵¹ se auto-intitulou construtivista e demarcou oposição ao empirismo e ao inatismo.

Construtivismo, segundo Rosler (2005), é um termo cunhado pelo próprio Piaget. Na definição de Rosler (2005, p. 7), o construtivismo compreende “[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget”.

⁵¹ "Piaget on Piaget": vídeo dirigido e apresentado pelo próprio Piaget. Produzido pela Yale University - mm/opt/c/40'.

A idéia de construção do conhecimento é o ponto de partida de Papert para a elaboração do construcionismo, teoria com a qual procura explicar as relações do aprendiz com o computador de forma a produzir o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Seymour Papert, professor de matemática, pesquisador filiado ao MIT, cuja produção acadêmica relaciona-se com as áreas de Educação, Matemática e Inteligência Artificial, é considerado pioneiro no uso do computador na educação.

Na teoria construcionista, o ambiente de aprendizagem configura-se pela interação do aluno com o computador e os recursos computacionais mediada pelo professor. Cabe ao professor auxiliar o aluno a realizar exploração, experimentação, descobertas e reflexões, como caminho ao desenvolvimento de sua autonomia na construção de conhecimentos, ao contrário da perspectiva instrucionista presente na proposição de Skinner, com sua máquina de ensinar. Como explica Valente (1999, p. 3), no paradigma construcionista o aprendiz faz uso do

[...] computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação refletir sobre os resultados obtidos, depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias.

Para demarcar posição contrária à centralidade do professor no processo ensino aprendizagem e à valorização do ensino de matemática e gramática em detrimento da capacidade de pensar, Papert (1994) sugere uma área de estudo dedicada à arte de aprender, nomeada por ele de *matética*⁵². Em sua concepção o uso do computador extrapola a ideia de ferramenta de apoio à instrução automatizada; defende o uso do computador “como instrumento para trabalhar e pensar, como meio de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias” (1994, p. 158). Para tanto, ele e sua equipe do MIT desenvolveram a linguagem de programação Logo, ferramenta educacional que favorece a representação e a construção de conhecimentos por parte de quem manipula o computador e não somente pelo especialista em programas.

Segundo Papert (1988), a linguagem Logo possibilita ao aprendiz desenvolver ideias para solucionar problemas e não apenas aprender um conjunto de regras formais, é o aprendiz quem ensina o computador a cumprir determinada tarefa. Neste caso o trabalho do

⁵² Aprendizagem na perspectiva matética ocorre a partir da reflexão sobre um problema sem um tempo determinado, que possibilite a compreensão da situação, a solução, a construção e aplicação do conhecimento; o princípio matético central é a discussão em equipe, pois favorece a expressão do que pensam sobre o problema e a interação; valorização de articulações, associações entre o conhecimento já interiorizado e o novo conhecimento (PAPERT, 1993).

professor, ao contrário de fornecer respostas imediatas, consiste em desafiar e encorajar o aluno na busca de solução às questões postas. O professor deve criar um ambiente que estimule o pensar, que desafie o aluno a aprender e construir conhecimento individualmente e coletivamente, que favoreça o desenvolvimento da auto-estima, do senso-crítico e da liberdade responsável, ou seja, a atitude do professor não se limita na promoção da interação do aluno com a máquina, mas deve possibilitar a aprendizagem ativa que se realiza, na visão do autor (1986), quando o aprendiz torna-se construtor consciente e ativo de um produto público articulado ao seu contexto e que, particularmente, tenha interesse pessoal em concretizar.

A especificidade que diferencia o construtivismo do construcionismo de Seymour Papert consiste, segundo Valente (1993), na construção do conhecimento via ações de interesse do aprendiz, realizadas por meio de um computador. Essa diferença é colocada pelo próprio Papert ao reconhecer que, de fato, a filosofia Logo tem suas raízes em Piaget e na inteligência artificial, mas seus estudos não visam a compreensão do processo cognitivo e sim duas dimensões implícitas nas ideias de Piaget, mas não desenvolvidas por ele, quais sejam: “um interesse nas estruturas intelectuais que podem se desenvolver como opostas àquelas que no momento estão presentes no desenvolvimento das crianças e no planejamento do ambiente de ensino que ressoem com elas” (PAPERT, 1980, p. 161). Por esta razão, Papert não se percebe epistemólogo e sim pedagogo, tecnólogo da educação.

Na análise de Valente e Almeida (1997, p. 5), a linguagem Logo

[...] na verdade, foi a única alternativa que surgiu para o uso do computador na educação com uma fundamentação teórica diferente, passível de ser usado em diversos domínios do conhecimento e com muitos casos documentados que mostravam a sua eficácia como meio para a construção do conhecimento através do uso do computador.

A afirmação de Valente e Almeida (1997) decorre do fato de ser a Linguagem Logo uma das linguagens de programação entre outras - BASIC, PASCAL, FORTRAN, JAVA - pensada por Papert e sua equipe, para viabilizar o uso do computador como uma ferramenta de construção de conhecimento na educação de crianças, uma vez que a ideia de programação, por volta dos anos 60, exigia cálculos matemáticos complexos, inapropriados aos pequenos aprendizes. As demais linguagens citadas também são utilizadas na educação, mas estão mais presentes nos cursos de Matemática, Física, Engenharia e Computação (LIMA, 2009).

A proposta teórica de Papert, o construcionismo, tem sua origem vinculada à linguagem de programação Logo, mas, na medida em que as experiências foram ampliando-se e incorporando ações com outros tipos de software, dentre eles as planilhas eletrônicas, editores de texto etc, o termo construcionismo, segundo Morelatti (2002), passou a contemplar uma abordagem pedagógica de utilização do computador na educação.

A pedagogia de projetos também foi citada como outro pressuposto teórico das propostas oficiais de trabalho educativo com a informática e a internet. Sua origem vincula-se à produção dos teóricos ligados ao movimento de renovação da escola, à pedagogia ativista, e são muitas as contribuições recebidas por esta abordagem teórica. Na transição do século XX para o XXI, a metodologia de projetos passou a ser adotada por várias escolas e recebeu denominações variadas: metodologia de projetos, projetos de trabalho, metodologia de aprendizagem por projetos, pedagogia de projetos, fato atribuído à necessidade de adequações aos contextos diferenciados em que tais ideias foram adotadas, a exemplo do que aponta Hernandez (1998, p. 67): “[...] métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e conteúdo”.

O “método de projetos”, segundo Cambi (1999, p. 521), foi elaborado por Kilpatrick e apresentado em 1918 na obra “O método dos projetos”. O autor afirma que o ponto comum entre a proposta de Kilpatrick e o ‘método de problemas’ de Dewey (1967) consiste na valorização do interesse e da experiência concreta e problemática, e o ponto em que se diferenciam é a ênfase dada por Kilpatrick à motivação prática do momento intelectual. De acordo com Dewey (1967, p. 65), o interesse está na base do esforço, da disciplina e do valor educativo da experiência. Para o autor,

O legítimo princípio do interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver. Aquele fato ou ação se encontra na direção do próprio crescimento do agente, que reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo. Assegure-se essa identificação ou correspondência entre o objeto e o agente, e não teremos que recorrer aos bons-ofícios da ‘força de vontade’, nem nos ocupar de ‘tornar as coisas interessantes’.

A especificidade do método de projetos consiste na solução de um problema como desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas, pois para Dewey (1967) a educação se efetiva pela ação e não pela instrução, a educação deve favorecer as condições necessárias para que a criança resolva problemas por si própria. Em Kilpatrick, a auto-atividade orientada está na base de toda educação, e é realizada por meio de projetos com o objetivo de:

experimentalizar algo novo; sistematizar a atividade intelectual; incorporar ideias ou habilidades; atingir um novo grau de habilidade ou conhecimento (HIGINO, 2002).

As ideias de Kilpatrick ganharam popularidade entre os professores e sua proposta passou a ser vista como o método da educação progressista. Seu conceito de projeto tem por pressuposto a teoria da experiência de Dewey, para quem a aquisição da experiência e do conhecimento ocorre a partir da resolução de problemas em situações sociais. Higinio (2002) ressalta que um bom projeto para Kilpatrick apresenta-se com quatro características: é uma atividade motivada por uma conseqüente intenção; é um plano de trabalho; implica em uma diversidade globalizada de ensino; é realizado pelos alunos, em ambiente natural, um exercício de liberdade de ação que favorece o desenvolvimento e a manutenção da democracia.

A metodologia de projetos no Brasil ganhou expressividade com o trabalho de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, no bojo do movimento da Escola Nova, demarcando uma postura contrária às metodologias tradicionais. O desenvolvimento do projeto, na visão dos autores, compreende três fases: a) problematização – fase que corresponde à escolha/negociação do tema/problema com base na motivação, onde não há lugar para imposições e tão pouco para curiosidades circunstanciais, mas sim para o desafio ligado a uma necessidade real, e que exija investimento de tempo e esforço cognitivo; b) desenvolvimento – consiste na elaboração de estratégias de solução para o problema escolhido, dentre as quais se destaca: a identificação dos vários pontos de vista e dos diferentes possibilidades de aprendizagem; o confronto entre o conhecimento prévio e os técnico-científicos; uso de espaços alternativos como bibliotecas, laboratórios, ambientes de trabalho, etc; c) a síntese – fase de sistematização do conhecimento e avaliação do trabalho realizado (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, s/d).

Uma vez que os fundamentos do trabalho educativo com a mídia computador e seus derivados tem como pressuposto comum as idéias piagetianas, abordarei o trabalho docente em bases construtivistas, tendo por referência, inicialmente, as conseqüências da adoção das premissas construtivistas na área de educação, apontadas por Miranda (2005). Com base em suas idéias pude inferir as características que configuram o trabalho do professor nessa perspectiva teórica, tenha ele consciência disso ou não:

- a) A aprendizagem decorre da interação sujeito-objeto, um processo de construção individual a partir das representações internas – a relação do aluno com o meio deve ser mediada pelo professor; o professor deve ajudar o aluno “aprender a aprender”; a significação do conteúdo para o aluno constitui-se o primeiro critério

de seleção deste, deve ser reduzido ao que puder ser compreendido pelos alunos; a relação professor-aluno deve ser democrática para que o aluno participe diretamente dos processos de decisão;

- b) Valorização do processo de aprendizagem em detrimento do ensino – o aluno ganha maior autonomia em seu processo de aquisição e de socialização do conhecimento, em contrapartida o professor é desobrigado da tarefa de transmissão; é considerado também um aprendiz, um construtor do próprio conhecimento, um verdadeiro pesquisador; é responsabilizado pelo dinamismo do processo de aprendizagem; se limita a fomentar e organizar o meio onde o aluno esteja inserido;
- c) Os métodos ativos são priorizados – ganha espaço as estratégias de ensino centradas nos alunos como a experimentação, a espontaneidade, a inquietação, a simplificação e redução dos conteúdos, a cooperação e interatividade, a resolução de problemas; o aluno somente aprenderá algo, ou construirá um conhecimento novo, se agir e problematizar a sua ação; o professor é considerado animador, parte integrante do meio, aquele que desafia ou não o pensamento, que cria ou não possibilidades de ação; o professor deve incentivar o aluno para o exercício da descoberta, da pesquisa, do experimento, da criatividade, visando uma nova postura;
- d) A avaliação é compreendida como processual mais interativa e constante – é orientada por critérios quantitativos e qualitativos; é abrangente, deve contemplar os sujeitos, o ambiente, a organização etc; o erro faz parte do processo de aprendizagem, é fonte de aprendizagem, é suporte para auto-compreensão, para o crescimento; ao professor cabe oferecer orientações e condições de superação do erro; o professor deve eliminar seus preconceitos, distorções e temores, buscando um clima de harmonia e confiança; deve utilizar procedimentos e instrumentos de avaliação diferenciados.

Pelo viés de outros estudos, pude constatar aspectos relacionados ao trabalho docente na perspectiva escolanovista, em que o professor e o aluno ganham novas atribuições. Segundo Hernandez (1998), a ambos é atribuída a responsabilidade pela construção do conhecimento, o professor torna-se um pesquisador e o aluno assume uma postura ativa no processo ensino-aprendizagem, razão que justifica a primazia da metodologia de projetos.

A aprendizagem por projetos, no destaque de Galera e Polli (2006), traduz-se em formulação de questões pelo aprendiz com vistas à construção de conhecimento. Assim, tais

questões devem partir da curiosidade, das indagações, da motivação do aluno. Para essas pesquisadoras, a aprendizagem por projetos está condicionada à ação do aluno como pesquisador, como que indaga, investiga, levanta e testa hipóteses na busca de solução para o problema proposto. Quanto ao professor, elas apontam para a necessidade de formação com foco em psicologia e ecologia cognitiva, uma vez que a função deles consistirá em redimensionar a metodologia para contemplar estratégias que ajudem a definir os passos e dimensões da pesquisa.

Oliveira (2006) corrobora com Galera e Polli (2006) quanto a função do professor nessa vertente teórica e complementa: uma vez que o método centrado em problemas rompe com a rigidez do currículo por disciplinas, cabe ao professor balancear os limites e desafios, de forma a evitar que o aluno assuma projetos muito além de suas possibilidades, cujo grande risco de insucesso e frustrações. Ou seja, o professor deve ajudar o aluno a desenvolver uma adequada auto-percepção e a estimulá-los à realização de atividades que ampliem seu potencial.

O registro até aqui confirma que a Escola Nova, a metodologia de projetos e o construtivismo originaram-se da mesma matriz teórica, a psicologia psicogenética de Piaget. Para Saviani (2007c, p. 432), a teoria de Piaget é “[...] a base científica para o lema pedagógico ‘aprender a aprender’”. Na avaliação de Duarte (2006, p. 8), a essência do lema ‘aprender a aprender’ congrega a “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, a diluição do papel da escola em transmitir esse saber, a descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”.

A concepção construtivista, embasada na psicologia do desenvolvimento de Piaget, encontrou terreno fértil na área de educação não somente no Brasil, a partir da década de 80, e se afirmou como “[...] um dos principais e mais importantes modelos teóricos norteadores de reflexões e práticas pedagógicas”, conforme comprovado nas pesquisas realizadas por pesquisadores do projeto “Elementos para uma teoria histórico-crítica do trabalho educativo”, como destaca Rosler (2005, p. 4 e 7). O autor afirma, ainda, que várias políticas e propostas de reforma na educação, em muitos países, adotam os pressupostos construtivistas na tentativa de garantir legitimação científica.

A disseminação do ideário piagetiano no Brasil ocorreu de forma superficial e simplificada, sem um estudo aprofundado e continuado, e de acordo com Saravali (2004, p. 24), esse ideário foi assimilado como “[...] um modismo exagerado e eufórico em relação à idéia de construção do conhecimento”.

Os estudos de Miranda (2005, p. 33) revelam que as pedagogias psicológicas ou construtivismo “[...] constituem, efetivamente, suporte psicopedagógico da retórica que preside as reformas educacionais contemporâneas”. Para sustentar tal afirmativa, a autora contou com pesquisas sobre reformas educacionais em diferentes países, realizadas por três autores, a saber: Popkewitz na Rússia, África do Sul, Suécia e Estados Unidos; Gimeno Sacristán na Espanha; e Antônio Flávio Moreira no Brasil.

Lauro de Oliveira Lima é reconhecido por Saviani (2007c) como um dos principais divulgadores da idéias piagetianas nas escolas brasileiras. Como inspetor da Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) elaborou material para subsidiar encontros, cursos, seminários, entre outras missões pedagógicas, junto a diretores e professores, tanto para a seccional do Ceará, a qual estava vinculado, quanto para as regiões norte, nordeste e centro oeste do país, razão pela qual obteve ampla divulgação nas décadas de 60 e 70. A produção de Lauro teve por base a obra de Hans Aebli “*Didactique psychologique*”, cujas aplicações pedagógicas sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança foram validadas pelo próprio Piaget.

Ao referir-se ao núcleo das idéias escolanovistas, o “aprender a aprender”, Saviani (2007c) chama atenção para o amplo deslocamento que tal premissa provocou no eixo do processo educativo nos anos 90, quando apropriado pelo discurso reformista, referido antes por Miranda. O movimento citado por Saviani (2007c, p. 429) consiste na mudança de ênfase “[...] do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”. Concordo com Saviani (2007c) ao considerar que dessa mudança origina-se uma teoria pedagógica que prioriza o “aprender a aprender” em detrimento do ensinar e até mesmo de aprender algo, e por consequência atribui ao professor a função de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e não mais aquele que ensina. É esse deslocamento que configura o neo-escolanovismo na década de 90⁵³ e diferencia-o do significado do lema na década de 60⁵⁴.

Destaco a posição de Saviani e Duarte por entender que suas análises sobre o conjunto de pressupostos que tem fundamentado as diretrizes educacionais oficiais, desde o início do século XX até o momento, apresentam-se como um contraponto que inquieta, desacomoda, amplia e aprofunda o olhar e o pensar sobre o fazer educação em outra direção,

⁵³ Mundialização da economia – busca de empregabilidade via escolarização – necessidade do indivíduo aprender continuamente coisas novas para ampliar seu status de empregabilidade - década na qual evidencia-se a intervenção do Banco Mundial e do FMI nas políticas educacionais brasileiras (SAVIANI, 2007b)

⁵⁴ Economia em expansão, com mudanças contínuas na direção do pleno emprego fruto das políticas keynesianas – ênfase dada à possibilidade do indivíduo “aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2007b, p. 429)

diferente das propostas hegemônicas, na direção da humanização do ser humano pela apropriação da cultura, mediada pela escola, pelo professor. Pois de acordo com Sodré (2002, p. 106), o mais importante em termos de educação “[...] não está nos meios técnicos e seus conteúdos disciplinares (saberes e informações), mas a forma cultural pela qual se incorporam os saberes e se promovem entre eles as conexões pertinentes”.

Defendo que a tecnologia da informação e comunicação, a mídia e todos os artefatos da micro-eletrônica que a caracteriza, é parte da cultura, e como tal devem compor o ambiente da escola, podem e devem ser incorporados ao trabalho do professor, para potencializar e não substituir ou obstruir o processo de investigação, ensino e aprendizagem dos materiais conceituais historicamente desenvolvidos pelas artes e ciência. A inserção da mídia no trabalho docente, nessa perspectiva, implica na necessidade de apropriação crítica e coletiva dos princípios científicos e tecnológicos que fundamentam a sociedade contemporânea, e não somente do domínio de uma determinada tecnologia por um grupo privilegiado.

Portanto, como recomendam Freire e Guimarães (2003, p. 84), a articulação entre o trabalho docente e a mídia, seja qual for o meio escolhido, configura-se também como uma questão política, pois a tecnologia expressa o desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade, ela é fruto desse desenvolvimento assim como interfere nele. Logo, a solução dessa questão passa pela compreensão dos questionamentos: “[...] qual é a política de uso desses instrumentos? A favor de quem esses instrumentos estão sendo usados, postos em trabalho?” Nesta direção manifesta-se Santos (2003, p. 33), em defesa da necessidade de discussão política a respeito da tecnologia, como condição para se conhecer as opções tecnológicas possíveis, e assim evitarmos “[...] que elas nos sejam apresentadas como inexoráveis e enfiadas por nossa goela abaixo”.

Em concordância mais uma vez com Freire e Guimarães (2003), realço a ideia de que não haverá mudanças radicais no trabalho educativo antes que a sociedade como um todo mude radicalmente, mas é possível e necessário fazer alterações no trabalho docente, quantas se puder, de forma a garantir uma melhor compreensão da realidade.

Tendo por base o referencial teórico percorrido neste capítulo, o próximo passo consiste na abordagem dos objetivos e método que orientaram o processo de investigação.

4 MÉTODO

No presente capítulo explicito o itinerário percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, como tentativa consciente de apreensão da realidade, processo que compreende a possibilidade de construção do conhecimento e a articulação entre o sentido metodológico e o sentido epistemológico do estudo. Para tanto, apresento as três frentes de investigação que constituíram o caminho para esta elaboração; o contexto da pesquisa e o Programa objeto de estudo; os sujeitos que fizeram parte da pesquisa; o processo de coleta de dados e os instrumentos utilizados; o processo de interpretação e a análise dos resultados encontrados.

Não existem ciências por excelência e não existe método por excelência, um 'método em si'. Toda pesquisa científica cria para si própria um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consistem somente em ser 'coerente com o objetivo'. A metodologia mais genérica e universal não é outra coisa senão a lógica formal ou matemática (GRAMSCI, Cd. 6- VIII, p. 69 apud MANACORDA, 2008, p. 211)

O itinerário da pesquisa foi definido com base na compreensão de metodologia como o conhecimento dos caminhos do processo científico do qual faz parte a indagação acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989).

Uma vez que o método se define a partir do problema e dos objetivos da pesquisa, faz-se necessário o destaque à questão central que orientou esse estudo, qual seja: como se configuram as relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia, no cotidiano de trabalho dos cursistas do Programa Mídias na Educação?

Ao desmembrar a questão central, outras questões complementares delinearam-se, a saber: como se caracteriza o movimento de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia? Que fatores favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia? Como a mídia é incorporada ao trabalho docente? E com que fins? O que diz o professor em relação à utilização da mídia no trabalho docente?

Para compreender a problemática esboçada recorri a técnicas múltiplas de coleta de dados, associadas a métodos qualitativos e quantitativos, configurando-se uma investigação mista de abordagem quali-quantitativa. De acordo com Creswell (2007), a integração dos métodos qualitativos e quantitativos tem sido buscada por muitos pesquisadores, especialmente nas ciências sociais e humanas.

Em razão do exposto, o estudo desenvolveu-se em três frentes de investigação com aspectos de complementaridade, de forma a ver e considerar as interações sociais e dinâmicas no seio do grupo estudado, a saber:

a) Investigação de base empírica, caracterizada por um estudo de natureza exploratória e descritivo-analítica. Exploratório porque visou à familiaridade com a questão concernente à relação mídia e trabalho docente, de forma a explicitá-la. Segundo Triviños (1987, p. 109), “[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Grande parte da investigação social é orientada para explorar um tópico, para favorecer familiaridade com determinado fenômeno. Esse é um caminho recomendado a um pesquisador que deseja analisar um novo interesse ou quando o objeto de estudo é relativamente novo, esclarece Barbbie (1986). E, uma vez que se pretendeu identificar e analisar características de determinada população, em particular, dos cursistas do Programa Mídias na Educação que fizeram parte da primeira versão (2006) do Curso Mídias na Educação, administrado pela UFMA, nisso consiste a natureza descritivo-analítica dessa pesquisa (GILL, 1991).

b) Investigação documental, compreendida como pesquisa realizada com base em material que ainda não foi submetido a tratamento analítico (GIL, 1991). Os documentos focados, neste caso em particular, foram os TCC, visto que tais trabalhos incidem sobre o estudo de uma mídia no contexto educativo do cursista, mais os documentos relativos ao Programa em estudo: projeto básico, relatórios, termos de referência, etc. A importância de documentos para a pesquisa é apontada por Laville e Dione (1999, p.166) ao considerarem que

[...] um documento pode ser algo mais que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informação já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo o que se pode extrair dos recursos audiovisuais e [...] em todo vestígio deixado pelo homem.

c) Investigação bibliográfica, constituída de levantamento de fontes publicadas, como livros, periódicos, artigos e documentos eletrônicos que versam sobre a temática em estudo. A leitura de tais fontes é necessária e constitui a revisão bibliográfica quando realizada com o sentido apresentado por Lakatos e Marconi (1991 p.15), ou seja, ler para

[...] conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento.

Uma vez definido o processo de busca e reflexão, bem como os vários ângulos que possibilitaram o olhar para o objeto no intuito de compreendê-lo, explícito a seguir as etapas vividas e os elementos que configuraram o itinerário escolhido, principiando pelo contexto de realização da pesquisa.

4.1 O contexto da pesquisa

Falar do contexto implica em situar o objeto no tempo e no espaço, aproximar-nos do seu momento e lugar de origem, seus limites, significados e representações, pois tudo isso são particularidades reveladoras de valores, normas, condutas, entre outras manifestações, próprias do pensar, do sentir e do agir do homem, de um grupo, de uma instituição, de uma comunidade, de uma sociedade em determinado momento histórico, fruto da apropriação das experiências, do saber e da riqueza do mundo, do legado das gerações precedentes. E, em paralelo ao processo de apropriação, surgem novas necessidades individuais e coletivas. Nessa dinâmica social, os homens constroem realidades, ou seja, a realidade não está dada, não é eterna e imutável, mas sim, produzida historicamente pela participação ativa do homem. Como afirma Mårkus (1974, p. 31)

O homem não é pura passividade, não é a impressão de seu entorno material e social. Como já foi dito, os elementos de seu entorno não se convertem em momentos intrínsecos de sua individualidade, senão na medida em que ele se apropria dos mesmos, isto é, como consequência de sua própria atividade (tradução nossa)

Partindo da compreensão de que os contextos se configuram pela ação do homem e, ainda, que o desenvolvimento do indivíduo está condicionado ao desenvolvimento dos demais com os quais se relaciona direta ou indiretamente (MÅRKUS, 1974), descrevo o contexto de realização da pesquisa como espaço que congrega as múltiplas interações geradoras da realidade mutante em estudo.

O “Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação”, conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho, é uma iniciativa da SEED e do MEC, financiado com recursos do FNDE, voltado à formação continuada de professores em

exercício na rede pública de ensino, na modalidade a distância. O Programa é estruturado em três ciclos, os quais correspondem a três níveis de formação⁵⁵ diferentes, com o objetivo de

[...] contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem. (BRASIL,2005a).

A oferta do Programa é realizada via articulação entre o ME, Universidades e Secretarias de Educação. O ME é o responsável pela concepção, acompanhamento, avaliação e provisão de recursos e as Universidades e Secretarias de Educação participam no desenvolvimento, elaboração, operacionalização, dinamização de momentos presenciais e seleção de participantes. A elaboração e implementação de módulos, seleção e capacitação de tutores, tutoria, avaliação e certificação dos cursistas são de responsabilidade das Universidades.

A UFMA começou a participar do Programa em junho de 2005, ao aceitar o convite para contribuir na produção dos módulos, junto à SEED/ME. Em seguida, a UFMA como as demais IES que aderiram ao Programa, assumiu o gerenciamento administrativo e financeiro do mesmo, bem como a certificação dos participantes no estado do Maranhão, sob orientação da SEED/ME.

A UFMA constitui-se a IES mais antiga do Maranhão, uma das duas federais que integram o total de 33 IES cadastradas no ME, responsáveis pela oferta de ensino superior no estado. Durante décadas a UFMA foi a única IES presente na educação maranhense, e hoje, de acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação⁵⁶ (PPPG) (2010), a UFMA

⁵⁵ **Ciclo Básico** – Constitui o núcleo em torno do qual se estruturam os demais ciclos. Engloba a discussão sobre a utilização das mídias em diferentes concepções pedagógicas, os fundamentos e a aplicabilidade das principais mídias no ensino e na aprendizagem, tanto do ponto de vista do espectador quanto do autor. Terá carga horária de 120 horas e poderá ser certificado como Extensão, desde que apresentado e avaliado como suficiente, o trabalho final estipulado para o nível.

Ciclo Intermediário – Será formado por módulos temáticos de nível intermediário, constituindo desdobramentos e acréscimos aos módulos do Nível Básico.

Para fazer jus à certificação de Aperfeiçoamento, o participante deverá ter cursado o equivalente a 120 horas do Nível Básico mais o equivalente a 60 horas em Módulos do Ciclo Intermediário, além de apresentar o trabalho final estipulado para o nível.

Ciclo Avançado – Será constituído pelo Ciclo Básico, acrescido de, pelo menos, o equivalente a 60 horas de estudo de Módulos do nível intermediário e de, pelo menos, o equivalente a 180 horas de estudo de Módulos do nível avançado, perfazendo um total de 360 horas (BRASIL, 2005a p. 7)

⁵⁶ Dados disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação <<http://www.pppg.ufma.br/index.php?content=page&group=49>>

[...] No cenário estadual [...] pode ser considerada um referencial importante no que se refere à capacitação em nível de pós-graduação. Atualmente, dos 22 programas existentes em todo o estado, dezesseis programas de pós-graduação são ofertados pela UFMA, sendo treze em nível de mestrado, três em nível de mestrado e doutorado e um doutorado em rede, totalizando 20 cursos *stricto sensu*. Os cursos se distribuem nas distintas áreas do conhecimento (sendo 7 nas áreas sociais e humanas, 6 na área da saúde, 5 na área de exatas e 2 interdisciplinares). Também é ofertado um número significativo de cursos de especialização.

Com base nos dados disponibilizados no site da UFMA⁵⁷ (2010) a oferta de cursos por esta IES atualmente, pode ser apresentada, conforme quadro 9:

Quadro 9 - Oferta de cursos na UFMA por nível de ensino/área de conhecimento/modalidade de ensino

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO DE CURSOS POR NÍVEL DE ENSINO/MODALIDADE DE ENSINO				
	GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		
	REGULAR	EAD	<i>Stricto sensu</i>	<i>Lato sensu</i>	
				REGULAR	EAD
CIÊNCIAS HUMANAS	08	01	07	03	08
CIÊNCIAS SOCIAIS	11	01		01	
CIÊNCIAS DA SAÚDE	08	01	06	13	
CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS	08	03	05	02	
CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS	03	-	-	01	
INTERDISCIPLINARES	-	-	02	-	
TOTAL	38	06	20	20	

Fonte: sites da UFMA (2010)

A UFMA localiza-se no Maranhão, estado nordestino com uma população absoluta de 6.367.138 habitantes, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,683 (médio), a expectativa de vida é de 66,8 anos, a taxa de analfabetismo é de 22,8 %, e somente 20,2% da população acima de 10 anos tem acesso a internet, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009). Para Afonso e Soares (2006), o baixo percentual de acesso à internet pela população maranhense deve-se ao fato do Maranhão situar-se entre os tres Estados do Nordeste onde somente 30% de seus municípios são cobertos por tais benefícios. Segundo os autores, as estimativas do mercado em relação à infra-estrutura de telefonia celular e internet, no Estado, apresentam-no entre as áreas de baixo poder aquisitivo e, conseqüentemente, baixa capacidade de consumo, o que justifica o não investimento. Eles concluem que se depender do desejo das empresas de telecomunicações e de internet a parcela de excluídos desses serviços tende a crescer.

Sobre a realidade educacional maranhense, no primeiro Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior (BRASIL, 2005c), o Estado aparece com a

⁵⁷ Sites da UFMA e do NEaD/UFMA respectivamente: < <http://www.ufma.br>> e <<http://www.nead.ufma.br>>

mais baixa relação doutor/matricula, e apresenta-se com a menor taxa de escolarização do país conforme comprovam os dados do Quadro 10:

Quadro 10 - Doutores, matrículas de 2004, relação doutor/matricula e taxa de escolarização bruta, por estado - Brasil /2004-2005

Estado	Doutores, PDr, LD	Matrículas	Relação doutor/matricula	Taxa de Escolarização Bruta
Brasil	52.376	4.164.202	1/80	17,8
AC	66	13.888	1/210	23,4
AL	369	38.798	1/105	10,2
AM	384	72.918	1/190	21,1
AP	24	17.187	1/716	21,9
BA	1.834	167.557	1/91	8,7
CE	1.095	94.140	1/86	9,0
DF	1.486	111.029	1/75	35,6
ES	678	80.231	1/118	17,7
GO	848	144.406	1/170	18,6
MA	354	60.825	1/172	7,1
MG	5.373	420.925	1/78	17,0
MS	556	64.462	1/116	21,6
MT	412	64.562	1/156	17,6
PA	740	75.667	1/102	10,5
PB	1.136	52.633	1/46	10,6
PE	1.692	125.407	1/74	10,8
PI	239	60.365	1/253	14,5
PR	3.734	291.772	1/78	23,2
RJ	7.077	444.700	1/63	24,4
RN	850	49.192	1/58	12,1
RO	129	31.387	1/243	24,5
RR	71	6.311	1/89	13,9
RS	4.524	322.832	1/71	25,7
SC	2.251	178.456	1/79	24,6
SE	264	31.032	1/118	11,6
SP	16.073	1.109.700	1/69	21,4
TO	117	33.820	1/289	19,8

Fonte: Dados sobre docentes: Inep/Mec/Cadastro Nacional de Docentes 2005.1
Dados sobre matrículas: Inep/Mec/Censo de 2004 (dados preliminares)

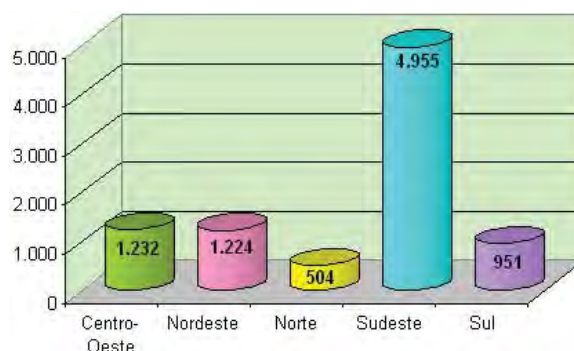
As 33 IES cadastradas no ME, com atuação no Maranhão, encontram-se distribuídas entre duas federais, duas estaduais e 29 particulares. 17 das 33 IES cadastradas localizam-se em São Luís, a capital do Estado, o que representa 51% do total de IES, entre elas, duas são federais, duas estaduais e 13 particulares. São essas as instituições responsáveis pela oferta de 892 Cursos/Habilitações, dos quais as licenciaturas ocupam em média 74% dessa oferta, graças aos programas especiais de formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2009). A distribuição apresentada revela a concentração da oferta de cursos

de graduação na capital, fato que compromete a democratização do acesso aos cursos de nível superior.

Quanto a Pós-Graduação, a CAPES (2010) informa em sua relação de cursos recomendados, disponibilizada no site da referida instituição⁵⁸, que a oferta no estado do Maranhão ocorre através de 22 Programas com 19 cursos em nível de Mestrado e 3 de Mestrado e Doutorado, cuja maioria está vinculada à UFMA, conforme comprova dados da PPGE/UFMA apresentados no início desse capítulo.

Com relação aos cursos *lato sensu*, não foram localizados dados relativos ao Maranhão em particular. Mas o informativo 145 do Instituto Nacional de estudos e pesquisas (INEP), de janeiro de 2007, afirma que o Brasil já tem 8.866 cursos de pós-graduação *lato sensu* em funcionamento, distribuídos por regiões conforme gráfico a seguir:

Figura 2 - Cursos de pós-graduação lato sensu, por Região – Brasil –2007



Fonte: BRASIL (2007)

Uma vez que há uma crescente oferta de tais cursos em todo o país, talvez pelo caráter privatista dos cursos de especialização, inferimos que a realidade do Maranhão não foge à regra nacional, mas o mesmo não acontece em relação aos cursos *stricto sensu*. Estes, ao contrário, caracterizam uma oferta restrita e exclusiva na capital. Dos cursos em andamento somente um, em nível de Mestrado, é na área de educação, dado que explica o quantitativo reduzido de docentes com titulação no nível de mestrado e doutorado, conforme já demonstrado.

As oportunidades de formação em nível superior surgidas nos últimos anos ainda são tímidas e de qualidade questionável, principalmente no tocante à formação de professores para a Educação Básica. Observa-se que mesmo com a ampliação da oferta da graduação as possibilidades ainda são maiores na capital. Pois, entre as IES recomendadas pelo ME, as

⁵⁸ Saite da CAPES

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoIes&codigoRegiao=2&descricaoRegiao=Nordeste>>

públicas estão reduzidas a 23% na capital e 12% no interior, o que demonstra uma marcante ampliação da oferta de ensino superior privado em um dos estados mais pobres do país. Conforme apontam os dados do IBGE (2009), o Maranhão aparece em 2003 no último lugar (28º) em renda percapta, totalizando o valor de dois mil trezentos e cinquenta e quatro reais (R\$ 2.354,00).

Um estudo realizado pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), corrobora com os dados apresentados acima, além de apontar alguns dos motivos geradores desse cenário. Afirma Palhano (2008, p. 12):

A preocupação das elites sociais e dos dirigentes políticos da grande maioria dos municípios do interior em investir na qualidade da educação é muito mais retórica do que real, sendo predominante a visão, segundo a qual uma boa gestão se encerra na elevação da taxa de matrícula ou em intervenções físicas nas estruturas escolares.

O cenário apresentado não corresponde à realidade educacional em sua inteireza e tão pouco é representativo da singularidade econômica, política e cultural que configura o Estado, mas revela alguns indicadores de lacunas no âmbito educacional, muito próprias do Maranhão.

4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

A escolha dos cursistas que ingressaram na primeira versão do curso “Mídias na Educação”, em 2006, como os sujeitos da pesquisa, se deu em virtude de já terem concluído todos os módulos dos tres Ciclos e no momento da pesquisa estavam em fase de elaboração do TCC, etapa em que se supunha equacionada a sedimentação do conteúdo conceitual sobre mídia, sobre uso educacional da mídia, sobre a produção em mídia e sua gestão. Infere-se que tais embasamentos ajudariam na discussão e tomada de decisão sobre a utilização da mídia em diferentes concepções pedagógicas, e a fundamentar a aplicabilidade dos quatro meios - impressos, rádio, TV e internet - no ensino-aprendizagem. Portanto, a premissa de que a ressignificação do trabalho docente depende de uma base mínima de conhecimento das áreas de conhecimento, neste caso, a articulação entre educação e mídia, sustentou a opção por incluir os cursistas que se encontravam na fase de elaboração do TCC e a exclusão dos evadidos/desistentes/afastados. Dentre os cursistas excluídos da pesquisa, também o foram os que não aceitaram participar da coleta de dados.

Atendendo aos critérios de inclusão e exclusão explicitados acima, inicialmente a pesquisa contemplou os cursistas que concluíram o Ciclo Avançado e estavam inscritos na etapa de orientação de TCC, um total de 24 cursistas, em média 6,8% dos 350 inscritos no início do Curso, entre os quais 22 professoras e apenas dois professores. Os dados revelam um índice elevado de evasão e confirmam a predominância de mulheres no magistério também nesta realidade em particular. Tal predominância se alinha à tendência nacional apresentada no relatório intitulado “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” elaborado pelo INEP (2009) e na produção da Organização das Nações Unidas (UNESCO) nomeada de “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI; BARRETO, 2009).

Quadro 11 - Demonstrativo dos participantes por gênero

GÊNERO	TOTAL DE CURSISTAS	
	INSCRITOS	CONCLUINTE/PARTICIPANTES DA PESQUISA
MASCULINO	89	2
FEMININO	261	22
TOTAL GERAL	350	24

Fonte: pesquisa de campo

Quanto à faixa etária e tempo de exercício na docência, verifica-se que a maioria dos participantes se inclui na faixa-etária entre os 40 a 50 anos de idade com mais de 10 anos de exercício do magistério.

Quadro 12 - Distribuição dos 24 cursistas por faixa etária/gênero

FAIXA ETÁRIA	PROFESSORES	PROFESSORAS	TOTAL
20 a 25 anos	-	-	-
25 a 30 anos	-	-	-
30 a 35 anos	-	2	2
35 a 40 anos	-	4	4
40 a 45 anos	-	8	8
45 a 50 anos	-	7	7
acima de 50 anos	2	1	3
TOTAL	2	22	24

Fonte: pesquisa de campo

Quadro 13 - Distribuição dos 24 cursistas por tempo de exercício na docência

TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA	PROFESSORES	PROFESSORAS
menos de 5 anos	-	
5 a 10 anos	1	3
10 a 15 anos	1	4
15 a 20 anos	-	7
20 a 25 anos	-	6
25 a 30 anos	-	2
mais de 30 anos	-	-
TOTAL	2	22

Fonte: pesquisa de campo

Esses dados se coadunam com realidades descobertas em outros estudos acerca da carreira do professor. Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, identificou a fase que corresponde a mais de 10 anos de exercício do magistério como um momento crítico no desenvolvimento profissional, é um período em que os professores pensam em abandonar a docência em virtude de um maior distanciamento afetivo entre eles e os alunos, fato que gerador de auto-questionamentos e reflexões sobre seus objetivos e ilusões, ou seja, é uma fase em que os professores fazem um balanço negativo do passado profissional e consideram ser este o último momento possível para mudar de carreira.

Em relação à formação, o grupo em estudo congrega professores formados em diferentes licenciaturas, mas apresenta uma concentração maior na licenciatura em Letras e em segundo lugar na Pedagogia, dado compatível a realidade nacional analisada pelo INEP (2009). Com exceção de cinco cursistas que não responderam a questão relativa à graduação e um que acusa formação em Agronomia, os demais possuem formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional em vigor. Cabe destacar a ausência nesse grupo das áreas de Matemática, Física, Filosofia, Educação Artística e Geografia.

Embora a formação inicial da maioria tenha ocorrido no final do séc. XX, ou seja, a mais de dez anos, observa-se que 17 desses professores continuaram seus estudos no nível de especialização entre 1997 a 2008, fato que denota interesse e abertura dos professores em manter-se em formação. Foram identificados 14 cursos em nível de especialização, dado revelador das múltiplas possibilidades de aprofundamento teórico, pois é evidente a articulação entre eles e a área de educação. Aqueles que concluírem o Curso Mídias na Educação acumularão uma segunda especialização a seus currículos.

No entanto, apenas um dos professores desse grupo acusou ter formação no nível de mestrado, exatamente o professor com bacharelado. Esse dado reflete a realidade

maranhense em termos de oferta de pós-graduação *lato sensu* e *stritu sensu*, referida no item que tratou do contexto da pesquisa.

Quadro 14 - Distribuição dos 24 cursistas por nível de formação e ano de conclusão

NÍVEL DE ESCOLARIDADE E ANO DE CONCLUSÃO							
GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO	
CURSO - A/C	T	CURSO - A/C	T	CURSO - A/C	T	CURSO - A/C	T
Pedagogia/1996	2	M.E Superior/1998	1	Irrigação e Drenagem/2001	1		
Pedagogia/1997	1	M.E.Superior/2000	1				
Pedagogia/1998	1	Total parcial	2				
Pedagogia/1999	1	Inform.Educ/1998	1				
Total parcial	5	Inform.Educ/1999	1				
Letras/1988	1	Inform.Educ/2000	1				
Letras/1996	1	Total parcial	3				
Letras/1997	1	D.E.Superior/2002	1				
Letras/1999	2	Sup. Escolar/2007	1				
Letras/2002	1	Educ. Especial/2004	1				
Letras/2003	1	M.E.Historia/2001	1				
Letras/2005	1	Gestão Educ/2008	1				
Total parcial	8	Gestão Amb/2007	1				
Química/2000	1	História/2001	1				
Biologia/2004	1	Ling. Port/1997	1				
História/1989	2	Ling. Ing/2006	1				
Eng. Agrônoma/1986	1	Arte Educ. Tec. Cont/2006	1				
Educ. Física/1994	1	Psicopedagogia/2004	1				
N/R	5	PCN Meio Amb/2007	1				
TOTAL GERAL	24	-	17	-	1	-	-

Fonte: pesquisa de campo

Legenda: A/C – ano de conclusão T - total

As respostas referentes ao nível de ensino, série e disciplinas ou área do conhecimento em que trabalham, retratam a seguinte realidade: um professor está em fase de aposentadoria, cinco atuam no Ensino Fundamental com as disciplinas Português e Ciência; sete atuam no Ensino Médio com Português, Inglês, Sociologia e um na coordenação pedagógica; dois atuam no Ensino Superior, em Programas de Qualificação Docente (PQD), com as disciplinas Inglês, Administração, História do Brasil e Metodologia do Ensino; oito trabalham com formação continuada de professores e não informaram com quais conteúdos/temas, donde se conclui que a participação dos mesmos deve-se à orientação da política de formação docente vigente na atualidade, na qual professores da rede são chamados a assumir o papel de formador de seus pares no desenvolvimento dos programas oficiais de formação continuada de professores⁵⁹, conforme comprovam os resultados da pesquisa realizada pela Universidade Federal de Santa Maria, sobre as “Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país” (GAMA; TERRAZZAN, s/d).

⁵⁹ São iniciativas do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que visam atender demandas dos sistemas de ensino, por esta razão as propostas estão voltadas a atingir todos os professores de uma determinada rede de ensino ou parcela deles.

A vinculação dos professores com as instituições em que atuam se deu via concurso público para a maioria, mas quatro entre eles acumulam outras formas de vínculo como contrato e prestação de serviços. Já em relação aos turnos de trabalho constata-se que somente três professores acusam trabalhar em tres turnos, dois professores em apenas um turno e a maioria informou que trabalha dois turnos, isso se aplica a 17 professores do grupo em estudo.

No que tange à renda, verifica-se a observância do Artigo 2^{o60} da Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional para profissionais do magistério público da educação básica, visto que os dois cursistas com renda na faixa de um a três salários mínimos são os mesmos que tem jornada de trabalho reduzida, ou seja, trabalham um só turno. Mas esse grupo não é representativo da realidade salarial do Maranhão, cuja média de salário paga aos professores da rede pública corresponde a R\$ 1.313,00 (um mil trezentos e treze reais) para jornada de 40 horas semanais. Com essa média o Estado integra o grupo de 16 Estados brasileiros com média salarial abaixo da média nacional que é de R\$ 1.527,00 (um mil quinhentos e vinte e sete reais). (PARAGUASSÚ, 2009).

Quadro 15 - Distribuição dos 24 cursistas de acordo com a renda percebida

RENDA	PROFESSORES	PROFESSORAS
1 a 3 salários mínimos		2
3 a 6 salários mínimos	1	14
6 a 9 salários mínimos	1	4
acima de 9 salários		2
TOTAL	2	22

Fonte: pesquisa de campo

Uma característica peculiar desse grupo se deve ao fato de todos os participantes terem acesso à internet. Esse dado revela que esse grupo integra o percentual de 30% da população maranhense que tem garantia desse serviço, conforme apontado anteriormente. A justificativa encontrada para explicar essa característica está na escolaridade acima de 10 anos, visto que a pesquisa nacional (PNAD, 2009) comprova que são os jovens e os que têm maior escolaridade os que mais acessam a internet no Brasil. Outro dado que acompanha o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (2009) diz respeito à predominância do acesso ocorrer na residência. Um aspecto que contraria o resultado nacional

⁶⁰ Art 2° - O piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art.62 da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

refere-se à *lan house* como segundo lugar de acesso da preferência da maioria, e, neste caso em particular, é o local de trabalho o segundo lugar de acesso na preferência do grupo e a *lan house* não foi citada. Tal peculiaridade atribue-se à maioria possuir idade acima de 35 anos, pois a *lan house* aparece como espaço preferido por jovens na pesquisa nacional.

Quadro 16 - Distribuição dos 24 cursistas de acordo com o acesso a internet

ACESSO A INTERNET	PROFESSORES	PROFESSORAS
Da residência	2	22
Do trabalho	1	9
Da <i>lan house</i>	-	-
Outro – especifique	-	-
TOTAL	2	31

Fonte: pesquisa de campo

Em síntese, o grupo é constituído, na sua maioria, por mulheres na faixa-etária entre 40 e 50 anos, com mais de 10 anos de exercício da docência. Com exceção de um professor, os demais têm formação inicial em licenciatura, concluída na última década do século XX. A maioria já possui uma especialização em áreas afins com a educação. Somente um professor tem formação em nível de mestrado. A maioria trabalha dois turnos. Todos têm vínculo com o sistema público via concurso e todos têm acesso.

4.3 O processo de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em dois momentos, no período de janeiro a dezembro de 2009 e de junho a agosto de 2010, após autorização da Direção do Núcleo de Educação à Distância da UFMA, setor ao qual a Coordenação do Programa Mídias na Educação está vinculada.

Os instrumentos utilizados nesta tarefa constam de um questionário (APÊNDICE A) e um roteiro (APÊNDICE B), ambos elaborados com base nos objetivos da pesquisa. O primeiro instrumento abordou dois blocos temáticos: a) o perfil do participante, com questões de múltipla escolha; b) o trabalho docente, com questões abertas. O segundo instrumento contém os indicadores que orientaram a leitura e seleção de informações contidas nos TCCs.

O primeiro momento consistiu na aplicação do questionário. Nesta fase a coleta de dados foi ponto de pauta do planejamento da oferta do Ciclo Avançado no início de 2009. Assim foi possível incluir a apresentação do projeto de pesquisa e a aplicação do questionário nos momentos presenciais com as duas turmas desse Ciclo, em fevereiro de 2009. O segundo

momento, que compreendeu a busca de dados nos TCCs após defesa, também ficou prevista no planejamento. O processo de coleta de dados, pelas duas vias adotadas, transcorreu da seguinte forma:

a) Junto aos cursistas – para obtenção dos dados dos cursistas participei dos dois momentos presenciais, um em São Luís e outro em Imperatriz, os dois pólos aos quais os cursistas estavam vinculados. Estiveram presentes nesses momentos os cursistas da versão 2006, os tutores, os coordenadores do Programa vinculados à UFMA e à SEDUC. Na oportunidade, apresentei o projeto de pesquisa aos presentes, uma síntese organizada em power point, seguido de esclarecimentos solicitados pelos participantes, e por último, expliquei as condições necessárias à participação na pesquisa, em seguida distribuí o questionário e combinamos o tempo de 40 minutos para que respondessem as questões propostas.

Nos dois momentos, precisei ampliar o tempo para que todos pudessem responder a totalidade das questões. Convém destacar que 100% dos cursistas presentes assinaram o termo de consentimento, fato que garantiu a participação de 39 cursistas, somando-se a frequência das duas turmas em estudo⁶¹. O contato com os 18 cursistas ausentes foi feito por e-mail com a anuência da Coordenação do Programa. O conteúdo do e-mail constou de explicação sobre a finalidade da pesquisa, a importância da participação do cursista, e o que era necessário fazer caso tivesse interesse em contribuir, além do meu endereço. Anexados ao e-mail enviei cópias do power point com a apresentação do projeto, bem como do termo de consentimento e do questionário. Solicitei ainda, que a devolução dos dois últimos documentos arrolados como anexo fosse feita no prazo de 30 dias pelo Correio, devidamente preenchidos e assinados. Dos 16 cursistas contactados por e-mail, somente 2 enviaram os documentos solicitados. Assim, contabilizamos 41 questionários respondidos, dos quais somente 24 foram tabulados, ou seja, os questionários relativos aos 24 cursistas inscritos na fase de orientação do TCC, em atendimento aos critérios de inclusão explicitados no início da seção anterior.

b) O ambiente de aprendizagem do EPROINFO – entre os documentos objeto de estudo encontram-se aqueles que originaram o Programa Mídias na Educação (projeto básico e termos de compromisso dos parceiros) e os TCCs, uma vez que por recomendação do

⁶¹ Dos 57 cursistas inscritos no Ciclo Avançado, 39 compareceram aos dois momentos presenciais, 19 deles pertenciam à turma de Imperatriz e 20 à turma de São Luís (dados informados pela Coordenação do Programa/UFMA).

Programa, tais trabalhos deveriam versar sobre temas vinculados aos meios estudados⁶², podendo constituir-se de análise de uma experiência vivida ou proposição de trabalhos futuros envolvendo esses meios. O acesso aos TCCs foi viabilizado pela Coordenação do Programa/UFMA. Foram analisados os onze TCCs defendidos em junho de 2010, cujos temas estão listados no quadro 17 por turma e cursista⁶³:

Quadro 17 - Relação de TCCs por turma, cursista e temas

Nº	CURSISTAS/TURMAS		TEMAS
	IMPERATRIZ	SÃO LUÍS/BACABAL	
01	G	-	O USO DO COMPUTADOR NA PRÁTICA DOCENTE DA UNIDADE ESCOLAR JOSÉ PEREIRA DE SOUSA
02	H	-	PRÁTICA PEDAGÓGICA SUBSIDIADA PELAS TICS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO COMPUTADOR/INTERNET NO AMBIENTE ESCOLAR
03	I	-	O COMPUTADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: INTERFACES POSSÍVEIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA
04	J	-	AMBIENTE COLABORATIVO DE APRENDIZAGEM E-PROINFO: INTERATIVIDADE E MOTIVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
05	K	-	MÉTODOS E TÉCNICAS PARA USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA
06	-	A	A INTERNET COMO MÍDIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES.
07	-	B	A UTILIZAÇÃO DO BLOG COMO UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTERATIVA E COLABORATIVA
08	-	C	A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
09	-	D	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA PRODUÇÃO DE TEXTO DAS SÉRIES INICIAIS.
10	-	E	O COMPUTADOR COMO MÍDIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES
11	-	F	A INTERNET NA RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: pesquisa de campo

O trabalho teve prosseguimento com a leitura exploratória dos documentos, tendo em vista a organização das informações, para identificar as unidades de registro e as unidades de contexto (neste caso, os temas e o contexto do qual faz parte a mensagem, como recomenda Gomes (1994)). O passo seguinte implicou na releitura dos documentos para

⁶² Os meios estudados durante o curso foram: impressos, rádio, televisão e internet.

⁶³ Para resguardar a identidade dos cursistas eles estão identificados no quadro por letras maiúsculas

seleção das informações relevantes referentes a cada uma das categorias gerais, para então partir para a digitação e agrupamento das informações nos quadros de análise.

4.4 Organização, interpretação e análise dos dados

Os dados foram selecionados e organizados separadamente, com o auxílio de recursos computacionais, de acordo com os objetivos específicos desse trabalho. Para Cervo e Bervian (2002), a seleção dos dados consiste na eliminação do dispensável - as informações confusas, distorcidas, incompletas - para focar o que mais interessa, ou seja, os dados que ajudem a encontrar as respostas e as soluções pretendidas.

Os dados estão apresentados em gráficos, tabelas e quadros, para favorecer a comparação, a interpretação e a confrontação com os pressupostos teóricos, procedimentos próprios do processo de análise. De acordo com Lakatos e Marconi (1985), a interpretação dos dados significa a explicitação do verdadeiro significado do material coletado, tendo por base os objetivos pretendidos.

Quanto à análise, parte-se do que afirma Vygotskij (1987, p.109): “[...] a tarefa verdadeira da análise, em qualquer ciência, é, precisamente, a descoberta dos enlaces e relações dinâmico-causais reais, que estão na base de quaisquer fenômenos”.

O procedimento de análise tomou corpo inicialmente com as categorias principais, o trabalho docente e a mídia, ambas originadas do tema desse estudo, e as categorias secundárias, prática docente⁶⁴, tecnologias da informação e comunicação, as quais emergiram da leitura e organização dos dados referentes aos TCCs. Da discussão das quatro categorias de análise, explicitada no capítulo anterior, retomo o significado de cada uma aqui, visto que elas constituem a base conceitual que possibilitou a compreensão do objeto em estudo:

Trabalho docente – é o trabalho realizado pelo professor e consiste em pensar, organizar, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. É o esforço sistemático e fundamentado, desprendido pelo professor, no sentido de ajudar o discente a apropriar-se da cultura de forma crítica criativa e objetivar-se em seu processo de formação. Esse trabalho envolve as dimensões, humana, técnica e política, bem como um processo contínuo de estudo, pesquisa, planejamento, e de diálogo com os discentes, com os pares e com a comunidade.

⁶⁴ A categoria prática docente também aparece como prática pedagógica, prática escolar, prática educativa e prática de sala de aula

Mídia – é concebida neste trabalho como os meios de comunicação, impressos, rádio, televisão e computador/internet, ou seja, os meios de comunicação estudados no Curso “Mídias na Educação”. Esses meios são produto da evolução tecnológica, foram produzidos e aprimorados pelo homem e por sua vez interferem no processo de comunicação humana imprimindo características peculiares às relações sociais em diferentes momentos, pois influenciam a produção do universo simbólico, e, dependendo da forma como são utilizados, tanto podem educar como deseducar.

Prática docente – consiste na burocratização do trabalho docente, ou ainda, no trabalho docente reduzido a um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos, restritos ao âmbito do professor e da sala de aula. Nessa perspectiva o trabalho docente também é identificado por tarefa ou atividade docente e o professor como mediador, animador, tutor, monitor e facilitador. Essa identificação do trabalho docente e do professor descaracteriza a docência como atividade intelectual, e dá a ela o caráter pragmático, tecnicista e imediatista de uma atividade que para ser realizada depende apenas de treinamento, alguém preparado para executar ações definidas previamente por outros.

Tecnologias da informação e comunicação (TICs) – são ferramentas, equipamentos, meios, tecnologia elaborada para ampliar as possibilidades de comunicação e informação, bem como os conhecimentos, as práticas que os envolvem: a forma como são captados, utilizados, armazenados, disseminados. A evolução dessa tecnologia implica em contínuas alterações de comportamentos.

5 MÍDIA E TRABALHO DOCENTE NA REALIDADE MARANHENSE: o recorte dos cursistas

Reúno, neste capítulo, os resultados obtidos na coleta de dados, por meio dos questionários e dos TCCs, por esta razão a apresentação dos resultados contemplará a opinião dos cursistas e dos sujeitos por eles pesquisados. De forma simultânea, desenvolvo, também, a análise dessas opiniões a partir das categorias primárias e secundárias, apontadas no capítulo V. Em consideração aos objetivos específicos desse estudo, os resultados foram organizados na seguinte sequência: primeiro abordo sobre a mídia mais presente e como se faz presente no trabalho docente; em seguida apresento os fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia; e por fim discorro sobre o que pensam os professores a respeito da utilização da mídia no trabalho docente.

[...] Não se creia que as lições que a vida ensina estão no ar, livres a voar, bastando que nossa boa vontade as leia. Elas não estão escritas e expostas. Compreendê-las demanda gestos de interpretação, sempre resultantes de diálogos entre o mundo da vida onde as ações acontecem e o mundo da cultura onde elas adquirem sentidos: os sentidos não estão aí a bailar, soltos e solitários esperando seus interpretantes; as chaves com que se (re)constroem os sentidos são trabalhosas, demandam mãos hábeis no bordado, porque, às vezes insignificantes, nos escondem os elos necessários para (re)significar a vida [...] (GERALDI; GERALDI, 2005, p. 10)

A desafiante tarefa de organização e análise do material produzido na coleta de dados teve por pressuposto a compreensão de que olhar o mundo de um ângulo traz a marca da incompletude e da impossibilidade de generalização. Razão que me moveu na busca de outros olhares, outras formas de compreensão do objeto em estudo. Então me percebi inevitavelmente e constitutivamente dentro de um contexto, em contato com outras visões de ângulos também diferentes, que confrontadas, compartilhadas, refutadas ou confirmadas, reelaboradas, originaram possibilidades de abrir e percorrer novas veredas e, dessa forma, contribuir para o desenho de novos mapas. Uma vez demarcado o ponto de partida, dei prosseguimento à tarefa.

O primeiro contato com os TCCs me possibilitou constatar a possibilidade de ampliação dos sujeitos da pesquisa, visto que dez entre os onze trabalhos em análise desenvolveram pesquisa de campo envolvendo na totalidade: 339 alunos, 101 professores e 2 coordenadores. Assim, as informações que serão apresentadas a seguir têm sua origem na visão dos 24 cursistas que responderam o questionário (no início do Ciclo Avançado), e na visão dos sujeitos pesquisados pelos cursistas, explicitada nos 11 TCCs analisados. São essas

informações que configuram o corpus em relação ao qual se deu a análise dos dados. Em decorrência desse fato, delimito, no Quadro 18, os sujeitos que contribuíram para a materialização desse estudo, dado que contribuiu para a apresentação dos resultados de forma complementar e comparativa.

Quadro 18 - Sujeitos da pesquisa por nível de ensino

CURSISTAS ⁶⁵		SUJEITOS PESQUISADOS PELOS CURSISTAS										
QUESTIONÁRIO	TCCs	ALUNOS			PROFESSORES					COORDENADORES		
		EJA	EF	EM	EJA	EF	EM	EE	FP	EF	EE	
24	A ⁶⁶											
	B	28			06							
	C							09			01	
	D		120			04						
	E					04				01		
	F			60			02					
	G								21			
	H		20			08						
	I		40			20						
	J			10			06					
	K			61			21					
	T/P		28	180	131	06	36	29	09	21	01	01
T/G		339			101					02		

Fonte: pesquisa de campo

Legenda:

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EE – Educação Especial

FP – Formação de Professor

T/P – Total Parcial

T/G – Total Geral

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

O levantamento dos locais pesquisados pelos cursistas permitiu identificar a abrangência das informações sem ter com isso a intenção de fazer generalizações, mas tão somente ampliar o olhar para o objeto a partir de ângulos diferentes, conforme sinalizei no início desse capítulo. Os trabalhos trazem informações sobre a realidade de cinco municípios maranhenses, incluindo diferentes níveis de ensino, com foco na rede pública, municipal e estadual. Temos assim:

⁶⁵ Cursistas do Programa “Mídias na Educação” (versão 2006) - UFMA

⁶⁶ Único trabalho de natureza bibliográfica

Quadro 19 - Instituições pesquisadas pelos 11 cursistas, por município

CURSISTA	INSTITUIÇÃO PESQUISADA	MUNICÍPIO
A		
B	Unidade Integrada (municipal)	Paço do Lumiar
C	Centro de Ensino Especial (estadual)	São Luis
D	Unidade Escolar (municipal)	São Luis
E	Unidade Integrada (municipal)	São Luis
F	Escola de Ensino Médio (estadual)	São Luís
G	Ambiente de aprendizagem E-PROINFO	-
H	Rede pública municipal (EF)	Imperatriz
I	Escolas públicas estaduais	Barra do Corda
J	Rede pública estadual (EM)	Imperatriz
K	Rede pública estadual (EM)	Balsas

Fonte: pesquisa de campo

5.1 A mídia mais presente e como se faz presente no trabalho docente dos sujeitos da pesquisa

Sobre essa temática os cursistas se manifestaram por meio de duas questões associadas, via questionário. Na primeira foi solicitado: “descreva como você utiliza os dois meios (mídia) mais presentes em seu trabalho docente”; na segunda eles deveriam justificar porque utilizam mais os dois meios citados.

Nas respostas à primeira questão, observei que em terceiro lugar aparece a TV com uma indicação apenas, em segundo a internet apontada por 4 cursistas, e conforme o Quadro 20 a mídia impressa apareceu de forma predominante, ela foi citada por 16 cursistas entre os 24 respondentes como mais presente.

Quadro 20 - Meios mais presentes no cotidiano de trabalho dos 24 cursistas e com que frequência

MÍDIA	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
	1º	2º	3º	4º	S/I
IMPRESSOS	16	4	-	-	4
RÁDIO	-	-	1	19	5
TELEVISÃO	1	7	11	-	5
COMPUTADOR/INTERNE	4	4	7	1	8

Fonte: pesquisa de campo

Legenda: S/I – sem indicação

No entanto, os dados revelam que o material impresso referido pelos professores inclui literalmente apostila, jornal e revistas, e nenhuma referência é feita aos clássicos. Constatamos, portanto, que a ruptura entre o trabalho docente e o livro clássico, ocorrida no século XVII com a proposta de trabalho formalizada por Comenius, se estabeleceu no sistema educacional e continua presente demarcando outra ruptura, como sinaliza Alves (2006, p. 231), a “[...] ruptura com o conhecimento significativo depositado nos clássicos” e, em contrapartida, “[...] a instauração do império do manual didático no espaço escolar”, neste caso representado pela apostila. E como realça o autor, várias pesquisas comprovam que o manual didático, elaborado por compendiadores, “[...] nada mais faz do que veicular um conhecimento não só de segunda mão, mas, sobretudo, de caráter vulgar”. Esta característica também se aplica a apostila, a exemplo do que realça Motta (2001, p. 88) ao alertar sobre a ilusão que estimula o uso de apostila pelos professores:

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação..

A preferência pelo manual didático tem sua origem, segundo Alves (2006), nos primórdios da escola moderna, pois o autor localiza na proposta de Comenius o momento em que o educador artesão perde sua característica de sábio. Da simplificação do trabalho o educador surge o professor manufactureiro, aquele responsável por parte do trabalho, por séries do processo de escolarização ou áreas do conhecimento. A essa mudança Alves atribui o processo de estagnação do trabalho docente. O autor considera que desde então, “[...] a escola ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática”. (ALVES, 2006, p. 233). Assim, cabe interrogar: por que uma medida que se justifica para determinado contexto se pereniza ao longo da história, apesar dos efeitos negativos dela decorrentes e das mudanças sócio-econômicas e culturais que configuram novos contextos e diferentes momentos históricos?

Não pretendo me debruçar sobre essa questão nesse momento, mas tão somente registrá-la como memória para retomá-la em estudos futuros, visto que a discussão sobre ela abarcará investigações e diálogos que extrapolam o objetivo desse trabalho.

Os dados em análise expressam uma particularidade desse grupo de docentes que não é específica deles, pois na pesquisa de Petarnella (2008), realizada no cotidiano escolar de

Sorocaba, em escolas públicas e particulares, os professores sujeitos da pesquisa afirmam dedicar a maior parte do tempo ao trabalho com impresso, embora se relacionem cotidianamente com a complexidade tecnológica inerente à sociedade atual, ou seja, eles reconhecem que “[...] pertencem à sociedade digital, que os obriga a pensar digitalmente. Porém, na escola, o medo e a resistência diante das TMDICs os fazem adotar práticas pedagógicas analógicas, promovendo, com isso, sua vivência em trânsito entre analógico e o digital”. (PETARNELLA, 2008, p. 80).

Concordo em parte com o autor ao referir-se ao medo e a resistência dos professores, mas penso ser necessário evidenciar a origem desses sentimentos e comportamentos dos professores. Os pressupostos da impotência do professor, geradora do medo e da resistência, conforme visto anteriormente no capítulo 3 desse trabalho também tem raízes nas políticas educacionais de formação do professor que não contemplam a discussão política da tecnologia, e tão pouco o conhecimento sobre as opções tecnológicas possíveis, mas apresentam-nas como algo inexorável (SANTOS, 2003). Realidade também aplicada ao Curso Mídias na Educação conforme se verifica em sua organização curricular sintetizada na figura abaixo, complementada no detalhamento das ementas (ver ANEXO D).

Figura 3 - Estrutura seqüencial do Programa Mídias na Educação



Fonte: UFMA (2008, p. 20)

Outras explicações sobre o processo de integração das TICs no sistema educacional são encontradas na origem das deliberações que desencadearam as políticas

voltadas para tanto. Ao analisar a trajetória de cooperação do Banco Mundial com o setor educacional brasileiro, Fonseca (1998) destaca que a incorporação das TICs como elemento central de qualquer política educacional se deu por recomendação de organismos internacionais, em atenção às transformações decorrentes da revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia. Tal recomendação veio associada ao que a autora denominou de “condicionalidades” (1998, p. 41) para liberação de recursos, dentre elas a aplicação de sanções em caso de descumprimento. Essa influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no Brasil é apontada por vários autores, dentre eles: (FRIGOTTO, 2001); (BALL, 2002); (MAUÉS, 2006); (FREITAS, 2007); (MAZZEU e MAZZEU, 2008).

Como realça Barreto (2004), a presença das TICs na área educacional tem sido investida de sentidos múltiplos, são elas consideradas tanto como alternativa à superação dos limites postos pelas “velhas tecnologias” – o quadro-de-giz e materiais impressos – e também como respostas aos inúmeros problemas educacionais, até mesmo os de ordem socioeconômica e política. Nas palavras da autora, “[...] é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas (preço, acessibilidade e simplicidade de manuseio), ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas” (2004, p.1187).

Abordadas por este viés as TICs ganharam centralidade no discurso pedagógico ao ponto de serem consideradas definidoras “[...] dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam os últimos”, desde que se instalou o movimento de reconfiguração do trabalho e da formação docente, em função das demandas da sociedade da informação. A autora esclarece que o discurso pedagógico ao qual se refere corresponde ao “[...] conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino e as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações” (BARRETO, 2004, p. 1182, grifos originais).

O discurso pedagógico referido por Barreto se desdobra ou se constitui de vários outros discursos, entre eles o discurso da mídia educativa, concebido por Paraíso (2006, p. 95) “[...] como um currículo de formação continuada de professores”, quando analisa as práticas de produção e as tecnologias de subjetivação do discurso midiático sobre a educação escolar. A autora justifica sua posição pelo fato desse discurso ensinar não somente habilidades adequadas aos professores, mas também os procedimentos que eles devem ter na vida, como deve ser sua conduta e que tipo de pessoa deve ser. Afirma ainda, que considera esse discurso um texto curricular de formação de professores porque nele estão prescritos modos de ser, de conduzir-se e de portar-se. Indicam também, exercícios que devem ser efetuados pelos

professores sobre eles mesmos com o fim de constituir-se de determinados modos e condutas considerados corretos para os docentes. E mais, esse discurso seleciona conhecimentos, ensina métodos de ensino e sugere materiais pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho.

Garcia; Hypolito e Vieira (2005) chamam atenção para os diversos veículos desse discurso e o alto poder de penetração das demandas oficiais via jornais, comentários educacionais e pelos periódicos especializados. A importância da mídia como instância definidora dos rumos da escola brasileira contemporânea também é reconhecida por Zancheta Jr. (2008a). Para o autor, os meios de comunicação colaboraram de forma determinante no plano das políticas públicas recentes, cujos reflexos podem ser percebidos: em “[...] maior atenção com a Educação Básica (em detrimento do ensino superior), as ênfases na racionalização e nos desempenhos quantitativo e qualitativo da escola, a ideia de melhoria das competências do professor, entre outros [...]” (ZANCHETA JR. 2008a, p. 142).

Em relação à importância do conhecimento para que o professor possa decidir sobre os rumos de seu trabalho vários estudos trazem em comum a defesa de que o conhecimento científico constitui a base que sustenta as iniciativas inovadoras no trabalho dos professores. Na afirmação de Carvalho (1992), a experiência de trabalhar com professores têm revelado problemas graves decorrentes da deficiência no conhecimento da matéria. Razão à qual o autor atribui o fato de muitos professores se converterem em transmissores mecânicos dos conteúdos dos livros-textos.

A realidade dos cursistas em análise, no entanto, é vivida por professores da rede pública que concluíram uma etapa de formação, no nível *lato sensu*, cujo objetivo era de:

Proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias (UFMA, 2008, p. 06).

Ou seja, esses professores tiveram acesso a conhecimento sobre mídia, mas cabe interrogar: qual o viés do conhecimento trabalhado nessa etapa de formação?

A discussão da questão que proponho acima terá como ponto de partida os resultados das pesquisas disponibilizados nos 11 TCCs em análise. Os depoimentos dos autores dos trabalhos ampliam os elementos evidenciados no quadro 19, e traz também algumas contradições. Descrevo a seguir as falas que ilustram a questão em análise, contidas na apresentação dos resultados de suas pesquisas, bem como o TCC de origem:

TCC – B

Constatamos que apesar dos seis professores que participaram da pesquisa, conhecerem e possuem blogs na rede, pois os criaram durante o curso de Educação Digital em 2009[...]

TCC – D

Os professores consideram-se participantes nos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria do Município, porém essas formações não contemplam o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem até então.

TCC – E

A Coordenadora Pedagógica quando perguntada sobre as ações de formação continuada em andamento na escola respondeu: o “Curso de Educação Digital”; orientação técnico-pedagógica ao docente; sessões de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, orientações acerca das intervenções necessárias para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

E acrescentou:

A falta de conhecimento sobre mídia na formação continuada dos professores é o maior limite para sua incorporação no processo ensino-aprendizagem.

Os professores quando perguntados sobre quais mídias foram utilizadas nas ações de formação continuada na escola e como foram utilizadas, responderam: a) **televisão e vídeo** – veiculação de DVD da TV escola para fomentar a elaboração de projetos didáticos no decorrer do curso; b) **mídia impressa** – para leitura de textos que embasarão temas estudados durante o curso; c) **computador** – (aplicativo Writer) para digitação da produção dos docentes; (aplicativo Impress) para produção de slides apresentação da produção feita durante o curso; (aplicativo CALC) para elaboração de planilhas com base em dados oriundos da pesquisa realizada durante a formação; d) **internet** – criação de e-mail, troca de e-mails, produção de Blog, postagem de produção, pesquisa nos sites de busca, visitas ao Portal do Professor e aos sites Domínio público e RIVED.

Opinião de uma docente/participante sobre os cursos: (P2) - “a instrutora usou o computador e os aplicativos de texto na internet. O curso que participamos foi interessante, mas não se aprende muito em 40h”.

De acordo com os dados analisados constato que: a) a prática dos profissionais estudados revela que eles não conseguem articular as ferramentas tecnológicas em suas atividades pedagógicas; b) a formação continuada em mídias não oferece o conhecimento para o educador exercer sua atividade com segurança, ou seja, ele não consegue articular as mídias com os conteúdos curriculares; c) a formação em mídias traz uma carga horária reduzida, aliada à curta duração do curso.

TCC – F

Questionados sobre a formação na área de tecnologias educacionais, todos os professores afirmaram não possuir. Dizem que não viram nada na graduação nem na pós (*lato sensu*), com exceção de um docente que participou da capacitação “Introdução a Educação Digital” c/h de 40h.

TCC – I

Os professores apontaram a falta de conhecimento como razão que lhes tira a motivação para trabalhar com essa tecnologia. 80% dos professores entrevistados afirmam não terem formação na área, conhecimento necessário para utilizar com segurança o computador em sala de aula. Os outros 20% declaram que já foram oferecidos cursos na área, mas muito superficiais.

TCC – J

100% dos professores pesquisados afirmaram já terem participado de capacitação em “Informática Educacional”, mas consideram que a capacitação específica nesta área e a presença da internet na escola não são suficientes para um uso mais frequente e produtivo dessa ferramenta.

TCC – K

Considero que a ausência de tentativas com relação ao uso das mídias na prática pedagógica decorre, sobretudo, da deficiência na formação inicial que não prepara para o emprego e gestão dos recursos tecnológicos.

Nesses recortes, verifico que a maioria dos cursistas não tem formação em Mídia e apenas a minoria teve acesso à formação na área de Tecnologia Educacional e Educação Digital, conforme sintetizado no Quadro 21:

Quadro 21 - Demonstrativo dos professores participantes das pesquisas via TCCs, com indicação de participação ou não em processos formativos na área de Mídia ou TIC

TCC	PROFESSORES (participantes da pesquisa)	FORMAÇÃO EM MÍDIA OU TIC
A	-	-
B	06	todas tiveram formação
C	09	Sem manifestação
D	04	Não tiveram formação
E	04	04 tiveram formação
F	02	Não tiveram formação
G	21	Sem manifestação
H	08	Sem manifestação
I	20	18 tiveram formação
J	06	todas tiveram formação
K	21	Sem manifestação
TOTAL	101	34 tiveram formação

Fonte: pesquisa de campo

Os dados evidenciam, de forma clara, a questão relativa ao conhecimento que possuem sobre mídia, o qual inexistente para a maioria e foi considerado insuficiente pela minoria com formação em Tecnologia da Educação e Educação Digital, para uma articulação crítica e criativa no trabalho docente.

Observando a proposta do Curso “Mídias na Educação” como um todo: a concepção pedagógica⁶⁷; seus objetivos⁶⁸; modalidade de ensino; conteúdo - as temáticas das

⁶⁷ A **concepção pedagógica** que sustenta o Programa Mídias na Educação, de caráter *interacionista*, pressupõe a autoria como característica essencial a uma *aprendizagem autônoma* e significativa. Pressupõe ainda que uma aprendizagem efetiva exige, por parte do professor, um esforço no sentido de diversificar as formas de disponibilizar a informação, bem como de apresentação da produção dos estudantes [...] (BRASIL, 2005a, p. 9, grifos nossos)

disciplinas e módulos constitutivos do currículo do curso - explicitado na relação de ementas e carga horária (ANEXO 4); metodologia⁶⁹ e avaliação⁷⁰; bem como a opinião sobre às capacitações registradas nos recortes acima, são evidências de que o conhecimento ao qual tiveram acesso se deu na perspectiva apresentada por Santos (2003), conforme referenciado anteriormente, um conhecimento que não contemplou a história, a geopolítica, a produção e análise textual em diferentes prismas, a recepção por modos diversos de apropriação e uso dos meios e mensagens, as possibilidades de interação entre as gerações, gêneros, contextos e características dos indivíduos, conforme propõe Zancheta Jr. (2008a).

A formação possibilitada pelas iniciativas citadas distancia-se também da perspectiva de usos sociais dos meios de comunicação proposto por Orofino (2005, p. 71). Sua proposta defende o investimento “[...] em uma leitura sobre o fenômeno das tecnologias que tenta desnudar as relações, des-naturalizar os processos sócio-históricos que as construíram e entender as demandas sociais que pautam tais transformações”. A explicação para esse distanciamento pode ser encontrado no argumento de Zanchetta Jr., ao reconhecer que as orientações oficiais estão entre os aspectos que dificultam ou secundarizam o diálogo

⁶⁸ **Objetivo geral** - Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma *concepção interacionista de aprendizagem*.

Objetivos específicos – a) Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meio e comunicação no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonora, visual, impressa, audiovisual, informática e telemática, destacando as mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; b) Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived) e os desenvolvidos por IES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade; c) Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento; d) Desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias; e) Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis. (BRASIL, 2005a, p. 11)

⁶⁹ **Proposta metodológica** para o Programa - A metodologia será marcada pela interatividade, objetivando *familiarizar* os educadores com as diversas mídias. O caráter teórico-prático das atividades buscará facilitar o processo de conhecimento e interação entre educadores e educandos por meio da utilização da tecnologia.

Considerando o contexto sócio-econômico diversificado do público-alvo deste curso, serão utilizadas, nas versões posteriores à versão Piloto, diferentes mídias: impresso, *web*, vídeo e CD-ROM. (BRASIL, 2005a, p. 21).

⁷⁰ **Avaliação da aprendizagem:**

A avaliação deverá ser continuada, lançando mão de procedimentos e instrumentos adequados à proposta pedagógica do curso e às necessidades dos cursistas, para garantir o desenvolvimento integrado e contínuo das aprendizagens e competências. As avaliações incluirão *procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância* e presencial, participação no projeto integrador e elaboração do projeto final, conforme a certificação pretendida. Ao final de cada módulo os cursistas deverão apresentar, esquematicamente, uma atividade baseada no que foi estudado. Deve ser estimulada *discussão virtual* acerca das propostas apresentadas, de modo a fomentar a reflexão sobre a influência do estudo na concepção das atividades apresentadas. A apresentação da proposta, bem como a participação efetiva no debate coletivo, constituirão critérios de aprovação no respectivo módulo. Para obter aprovação e a respectiva certificação no Ciclo completo, o cursista deverá cumprir os requisitos estabelecidos, segundo o nível e especificidade da certificação, descritos no item 3. (BRASIL, 2005a, p. 23).

entre os campos teóricos predominantes no cenário da formação e da escola com os meios de comunicação. Para o autor, essas orientações reúnem

[...] o conjunto de propostas oficiais para a atuação dos professores, tendo como expoentes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Gradativamente, os PCNS transforma-se em referencial obrigatório, pela consistência (até certo ponto avalizada pela academia), pela força política (são cobrados em concursos, por exemplo) e pela frágil cultura pedagógica de boa parte dos estados e municípios. Esses documentos reforçam a funcionalidade e instrumentalização dos conhecimentos [...] Deixa-se ainda para um segundo plano a dimensão simbólica e histórica do discurso, inviabilizando uma proposta de análise mais orgânica desses veículos. (ZANCHETTA JR, 2005, p. 1500 e 1501)

As evidentes lacunas e distanciamentos comprometem o desenvolvimento da autonomia do professor na interação com tais meios e conseqüentemente sua formação crítica como defende Almeida (2005). As propostas dos cursos em que participaram se coadunam com as orientações para uma formação pragmática e aligeirada, aos moldes das diretrizes oficiais.

Nas propostas de formação de cunho pragmático, tecnicista e aligeirado, a discussão teórica é minimizada quando não suprimida, e o empobrecimento da noção de conhecimento é inevitável. A fórmula de aligeiramento da formação vem associada à pedagogia das competências, concebida como utopia praticista, segundo Moraes (2003; 2004; 2009). Em sua análise, Moraes argumenta que as implicações dessa fórmula para a educação e a formação de professores são decisivas, pois a educação nessa perspectiva fica reduzida à “[...] empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca de manipulação do tópico” (2003, p. 149). Moraes (2004, p. 153 e 154) esclarece que a pedagogia das competências privilegia o “[...] know-how, e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”. A autora acrescenta em sua crítica que é preciso desnudar o tipo de conhecimento em tela na sociedade que difunde a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo, qual seja:

[...] um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos “saberes” que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa. (MORAES, 2009, p. 590).

Na explicação de Kuenzer (2002, p. 01), “[...] a competência assume significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades

intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”. Concebida desta forma, realça a autora, a competência se articula como o conceito de saber tácito, compreendido por ela como um saber que resulta de “conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores”.

Associada às questões de ordem epistemológicas até então discutidas, trago a descrição da realidade educacional pernambucana do final do século XX, realizada por Cysneiros, e complemento com a descrição da escola de forma genérica pela professora Thereza Rocco em entrevista à Roseli Fígaro (1998), por reconhecer a similaridade de ambas com a escola pública ainda nos dias atuais e para realçar a dimensão do desafio posto à escola e ao professor, em particular, na realização de seu trabalho:

[...] as salas de aula... são ruidosas, quentes e escuras, desestimulando qualquer atividade que não seja a aula tradicional. A arquitetura pobre e o mobiliário desconfortável e precário dificultam o trabalho intelectual de alunos e mestres. São instituições dependentes da administração central das redes escolares, em contextos de forte dependência da burocracia cristalizada e das oscilações de quem estiver no poder. O professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, recebe baixos salários. (CYSNEIROS, 1999, p. 12)

[...] As escolas são prisões, têm grades em tudo, as escolas são totalmente pichadas. Para ir ao banheiro tem-se que ter chave, as escolas e as bibliotecas resumem-se a grades, de cima a baixo. As coisas ficaram tão indefinidas, que as escolas públicas viraram território de ninguém, onde as crianças vão para serem punidas; onde os professores vão para serem mal pagos, mal-aproveitados, para cumprir uma tarefa ingrata. (ROCCO, 1998, p. 80).

Outro fator que, no meu entender, concorre para dificultar a relação entre trabalho docente e mídia, diz respeito às características do currículo vigente, entre elas a linearidade e a disciplinaridade do conhecimento, sendo este concebido como um saber neutro, linear, fixo, universal, formalizado, fragmentado e independente das relações sociais e históricas (KUENZER, 1999); (MACEDO, 2000). Na visão de Silva (1999, p. 115), o currículo existente “[...] está baseado numa separação rígida entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação [...]”. O currículo, em geral, na visão de Coutinho e Quartiero (2009), desconsidera que os alunos convivem em diferentes lugares sociais, não possuem as mesmas experiências, referências, habilidades, sonhos e sentimentos, têm acesso cada vez mais abrangente a informações e novidades atualizadas com rapidez por meio da mídia.

No nível da graduação, segundo Kuenzer (1999), os currículos mínimos, rígidos, cartoriais e inadequados para a realidade que se desenhava no país e no mundo no final do século XX, foram substituídos a partir da LDB, pelas diretrizes curriculares, que deveriam traduzir padrões mínimos de qualidade. Assim, complementa a autora:

[...] As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a para da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior. (KUENZER, 1999, p. 179)

Deduzo que os argumentos apresentados esclarecem vários motivos que fazem parte do conjunto de fatores geradores do medo e da resistência dos professores com relação à incorporação desses meios no trabalho. Mas, esses e outros fatores deixam de compor as temáticas e discussões das propostas de formação em vigência, e, uma vez ausentes dos processos de estudo adia-se a tão necessária crítica rigorosa ao trabalho docente, feita a partir de e com os professores, como condição para estabelecê-lo em novas bases, estas constituídas com a presença da mídia entre outras demandas tecnológicas.

5.2 Como a mídia preferida é incorporada ao trabalho docente e com que fins

Quanto à descrição sobre como a mídia preferida é incorporada ao trabalho docente pelos cursistas, reúno todas as respostas dadas para cada mídia, na expectativa de ampliar o ângulo e obter uma visão mais rica do cotidiano de trabalho dos cursistas. A primeira coisa que chama atenção nesse conjunto de respostas é o fato da maioria não descrever o processo de incorporação, mas se deter em relatar para que utiliza a mídia. Deduzo que o enfiamento das respostas deveu-se, entre outros fatores, à insegurança teórico-metodológica revelada e analisada acima.

Quadro 22 - Descrição feita pelos 24 cursistas a respeito de como se dá a incorporação da mídia relatada como preferida

MÍDIA PREFERIDA	DESCRIÇÃO DE COMO É INCORPORADA
IMPRESOS	São utilizados para fazer leitura de temas sobre assuntos relevantes para a formação do professor
	Através de apostilas
	Coleta de recorte de jornais e revistas e de material referente as ciências para posterior leitura, análise e interpretação
	Pesquisa, disponibilização de material e estudo
	Como material de apoio para abordar os assuntos
	Para realizar atividades de leitura, interpretação, produção escrita e criação de narrativas
	Para leitura e entretenimento, pesquisa e atualização
	Para estudo dirigido, leitura oral, produção de textos e interpretação
	Para busca de teorias, fontes de atualização
	Para fazer orientações e explicações necessárias ao desenvolvimento do trabalho
	Para leituras, diálogos, interpretação, tradução e pesquisa
COMPUTADOR/ INTERNET	Para identificação do tipo de textos, letras, leitura de imagens, reescrita de legendas, etc
	Através de projetos institucionais, pesquisas e notícias
	De forma coletiva e participativa
	Criar e-mail, trocar mensagens, enviar e receber anexos, produção e publicação de blogs, pesquisar
	Para trocas de recados com os alunos
	Utiliza para pesquisar textos temático e imagens de interesse, criar e-mail, trocar mensagens
TV	Utiliza para desenvolver a criatividade dos alunos
	Para projeção de filmes a serem explorados em debates, seminários e produção textual
	Para começar e terminar um assunto
	Para trabalhar com vídeos produzidos pelos alunos
	Com aparelho de DVD
	Para analisar, interpretar e debater, reportagens de relevância
	Como recurso de formação
	Para trabalhar com produção oral e escrita
	Usada em atividades de sensibilização e conscientização
	Para exibir vídeos da TV escola e trabalhos produzidos pelos alunos
	Para projeção de músicas visando desenvolver o auditivo e a fala
Auxilia em trabalhos que envolvem diálogos, filmes produzidos pelos alunos	

Fonte: pesquisa de campo

As respostas relacionadas nos Quadros 20 e 22 expressam em seu conjunto o efeito daquilo que Cysneiros (1999, p. 15) chamou de “[...] inovação conservadora” materializada na utilização de meios de alto custo para realização de atividades, cuja qualidade não seria comprometida caso fossem utilizados recursos mais simples e disponíveis no ambiente de trabalho. Compartilho da análise do autor quando destaca:

O fato de treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para a melhoria da

qualidade do ensino. Em escolas públicas e particulares tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, onde uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam se feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, há uso do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, ou até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam de aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 15 e 16).

Outra explicação que encontro para a realidade evidenciada nas respostas dos cursistas, situa-se no âmbito dos pressupostos que embasam a formação de professores no contexto das reformas em andamento, desde o final do século XX, cuja tônica concentra-se na própria prática (KUENZER, 2002); (CAMPOS, 2002b); (FREITAS, 2002, 2003); (DIAS; LOPES, 2003); (OLIVEIRA, 2004); (SCALCON, 2005); (LEHER; MAGALHÃES, 2007); (SOARES, 2008). Tais pressupostos compreendem entre outras concepções que “[...] educação é auto-educação, é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí. E o que o educando pedir ele faz”, segundo Saviani (2007d, p. 227).

Compreendo como Saviani (2007d) que uma das implicações originadas por essas idéias corresponde ao respaldo dado ao professor para se omitir do trabalho de ensinar, do exercício da docência em si. No argumento de Leher e Magalhães (2007), a formação inicial dos docentes, nos países periféricos, entre eles o Brasil, não lhes possibilita o conhecimento acerca do potencial destas tecnologias, não proporciona uma apropriação que estabeleça a mediação necessária ao desenvolvimento de seu trabalho, logo, não favorece a eles se constituírem como sujeitos autônomos em sua prática pedagógica.

Na perspectiva da hermenêutica, enfatizada por Thompson (2008, p. 17), a atividade de apropriação “[...] faz parte de um processo mais extenso de formação pessoal, através do qual os indivíduos desenvolvem um sentido, para eles mesmos e para os outros, de sua história, de seu lugar no mundo e dos grupos sociais a que pertencem”. Ao referir-se à apropriação, Barreto (2008, p. 931) aponta para algo maior e mais perverso, enfatiza que o acesso aos meios em si não é suficiente para que ocorra apropriação, quando a apropriação é o horizonte esse objetivo “[...] requer o reconhecimento de fronteiras mais complexas, colocando de um lado os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis”.

Os dados gerados pelos participantes desse estudo são indicadores da eficiência do projeto educacional, delineado em consonância com as recomendações internacionais, definidoras do lado ao qual pertencemos e devemos continuar a pertencer como cidadãos de um país periférico, o lado dos consumidores e não dos produtores, o lado onde predominam

os precarizados economicamente e culturalmente. Projeto que tem como uma de suas vias de operacionalização a formação dos professores, ou seja, a formação de outro professor: o professor marcado pela renúncia e voluntarismo, pela afetividade e determinação, como sinaliza Paraiso (2006); ou ainda, o professor “sobrante”, como denomina Kuenzer (1999, p. 182), um professor que

[...] deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e forma de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários, o que vai lhe exigir mais esforço, competência e criatividade, obviamente sem a devida retribuição salarial, também precarizada. (KUENZER, 1999, p. 174).

Entre as implicações desse projeto em curso, Kuenzer (1999, p. 182, grifos originais) reconhece a negação da identidade do professor como cientista e pesquisador. E, de forma simultânea, reduz tanto a educação a tecnologia ou ciência aplicada, negando-lhe o estatuto epistemológico de ciência, como o professor a tarefeiro, “[...] chamado de ‘profissional’... a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos”. Partindo dessa compreensão, a autora destaca que está em pauta a destruição da “[...] possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência”.

Nomeada de âncora das políticas de formação de professores por Scalcon, a profissionalização foi definida pelo Proyecto Principal de Educación para la América Latina e Caribe (PROMEDLAC)⁷¹ “[...] como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, alicerçado em procedimentos e conhecimentos especializados que conduzem à decisão sobre o “como” se ensina, o “como” se aprende e o modo de organizar a ocorrência de tais ações” (SCALCON, 2008, p. 493, grifos originais). No centro dessa proposta localiza-se a ideia de transformar o professor num prestador de serviços aos moldes dos profissionais liberais, segundo a autora. E complementa, o processo de formação, pensado nesta direção, se funda, se dirige e se restringe ao trato instrumental de saberes, cujo objetivo é a sobrevivência na vida cotidiana, a partir de atitude auto-reflexiva e individualizada, constituindo-se o caminho para tornar o professor “um administrador de vida úteis para a sobrevivência” (p. 505).

⁷¹ Projeto principal de educação para a América Latina e Caribe, 1993.

Mediante a realidade em análise, percebo a força dessa lógica tanto na formação como na realização do trabalho dos sujeitos em estudo e a necessidade de caminhar em outra direção. Para tanto, compartilho com aqueles que defendem uma profissionalização, na perspectiva que abarca o ato de ensinar como atividade principal do professor e o ensino como atividade específica e sistemática realizada no campo da educação, orientada conscientemente e consubstanciada por conhecimentos históricos, teóricos, acadêmicos e científicos. Essa perspectiva de profissionalização tem por pressuposto a unidade da teoria e da prática como elemento fundante do conhecimento e da formação (ARCE, 2001); (FREITAS, 1999); (WEBER, 2003). Assim, é considerado professor profissionalizado aquele que “domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos historicamente e difundidos cientificamente e que possui um saber-fazer específico” (SCALCON, 2008, p. 506). E como os cursistas justificaram a preferência pela mídia mais utilizada por eles? Nessa parte complementar da questão trabalhada acima, organizo os dados no Quadro 23, relacionando os argumentos apresentados para a mídia mais utilizada de acordo com a ordem de preferência, conforme delimito no Quadro 20.

Quadro 23 - Justificativas dos 24 cursistas para a mídia citada como mais utilizada no cotidiano de trabalho⁷²

MÍDIA MAIS UTILIZADA POR ORDEM DE PREFERÊNCIA	ARGUMENTOS (que justificam a preferência)	Quantidade de indicações
IMPRESSO	Pela facilidade de acesso	09
	As apostilas são lidas passo a passo no decorrer das capacitações	01
	Por garantir um material em mãos dos alunos	01
	Por despertar maior interesse pela língua inglesa, garante o contato direto com a forma escrita e audiovisual	01
	A interação com essa mídia amplia as possibilidades de construção do conhecimento	01
	Facilita o processo de comunicação	01
	Devido à relevância para o processo ensino-aprendizagem	01
	Por ser a única mídia disponível na escola	01
COMPUTADOR/ INTERNET	A internet é polivalente	01
	Porque é uma necessidade	01
	Pela possibilidade de integrar todas as mídias	01
	Por ser mais acessível	01
TV	Porque é a mais presente e chama mais atenção dos alunos	01

Fonte: pesquisa de campo

⁷² O rádio não foi incluído no quadro por ter aparecido somente no 3º lugar na preferência dos professores.

Na análise dos TCCs não identifiquei nenhuma questão direta a respeito de como os sujeitos pesquisados utilizam a mídia de preferência, nos instrumentos de pesquisa anexados aos trabalhos. Mas, na apresentação e análise dos resultados, os autores destacaram dados e opiniões dos professores e alunos sujeitos de suas pesquisas, que ajudam a compor as descrições arroladas no quadro 22. Para manter a unidade do texto, seguirei a mesma modalidade de registro com a qual iniciei apresentando os dados dos TCCs, ou seja, a fala ou opinião será identificada tanto quanto o TCC de origem:

TCC - B

Constatamos que apesar dos seis professores que participaram da pesquisa, conhecerem e possuem blogs na rede, pois os criaram durante o curso de Educação Digital em 2009, terminado o curso o blog se tornou inativo, ainda não exploram didaticamente como ferramenta de ensino, pois para isso precisariam construir uma cultura voltada para exploração de recursos da informática e da internet;

TCC - C

A descrição dos 4 professores retrata uma atitude acomodada, um trabalho desmotivante, a ausência de estudo e reflexão sobre a prática desenvolvida pois, a metodologia utilizada nas aulas de produção textual os professores informaram que utilizam a TV e o DVD para os alunos assistirem a filmes (geralmente às sextas-feiras) e, em seguida, solicitam a elaboração de um texto sobre o que viram. O mesmo acontece com a mídia, jornal, livros e revistas, lê-se um texto e, em seguida, é cobrada uma atividade escrita sobre sua interpretação;

Os 120 alunos pesquisados confirmaram a predominância do uso de TV e DVD por seus professores. Dentre eles 55 consideraram que as aulas de produção textual são ótimas, 20 consideram boas e 45 afirmaram que as aulas são regulares;

TCC - F

Os dois professores participantes da pesquisa afirmam que utilizam em suas práticas de sala de aula a TV e o DVD para exibir filmes, visando enriquecer determinado assunto. Usam também o retroprojetor para explanação de aula e o computador para pesquisar na internet e para apresentação de trabalhos;

TCC - G

Dos 21 professores participantes, 76% utilizam com frequência o Laboratório de Informática Educacional (LIED) com seus alunos, os outros 14% utilizam as vezes. Os depoentes declararam que utilizam o LIED para pesquisas na internet, para traduções de textos em outros idiomas, para acesso rápido às informações;

TCC - H

A maioria dos oito professores, sujeitos da pesquisa, já fez curso na área de informática, mas utiliza o computador em outro local e não na escola. Os dois que fazem uso na escola o fazem eventualmente para pesquisar;

A maioria dos 25 alunos afirmou ter conhecimento sobre informática e utilizar os cybers para o acesso a internet, com ênfase na rede de relacionamentos, somente a minoria faz uso na escola;

TCC - I

A maioria dos 40 alunos entrevistados respondeu que as atividades realizadas no Laboratório são destinadas ao uso de TV e vídeo, pois os professores preferem esta sala pelo fato dela ser climatizada. A metade afirma que vai ao Laboratório para fazer atividades de digitação, 20% vai para usar os joguinhos que tem no computador, os demais não utilizam essa ferramenta. A metade dos alunos afirma que a atividade que gostariam de desenvolver no Laboratório era acessar a internet. Mais da metade dos alunos dizem que vão sozinhos ao Laboratório no contra turno, enquanto menos de um terço somente realiza trabalho no Laboratório com a presença do professor. A maioria afirma que frequentemente o Laboratório fica aberto sem a presença de nenhum funcionário para acompanhar as atividades ali realizadas;

TCC - J

Na opinião de sete alunos entre os dez participantes, os professores raramente utilizam o Laboratório de Informática no processo ensino-aprendizagem. E entre os alunos, a maioria utiliza a internet fora da escola e em sites de relacionamento;

Os seis professores entrevistados já fizeram curso de capacitação em Informática Educacional. A maioria dos professores confirmou a declaração dos alunos e afirmam que raramente usam o Laboratório por falta de um profissional para orientá-los. Entre a minoria que utiliza o Laboratório, o faz com atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos. Nenhum fez referência à opção “como suporte às aulas”;

TCC - K

Mais da metade dos 21 professores dizem fazer uso de recursos tecnológicos em suas aulas. 30% deles afirmam usar TV, vídeo e DVD, 28% usam o computador, os demais citaram as tecnologias tradicionais. Perguntados sobre que atividades desenvolveriam se tivessem a disposição o Laboratório de Informática, eles responderam: revisão de conteúdos, aprofundamento; prática de exercícios; pesquisa; construção de gráficos; digitação em matemática; leitura de obras literárias; produção de texto; organização de seminário; interatividade no ato educativo; utilização do blog; projetos; contextualização dos conteúdos; mandar e receber trabalhos por e-mail; associar conhecimento teórico à prática cotidiana;

89% dos 61 alunos conhecem o computador e seus recursos, mas apenas 44% declaram conhecer e fazer uso em *lan house*, 16% diz fazer uso na própria residência e somente 3% afirma fazer uso na escola.

A leitura do conjunto das justificativas possibilitou o reconhecimento da fragilidade da argumentação inerente ao caráter evasivo dos registros. Deduzo que tal fato decorra, entre outros, do saber de senso comum a respeito da articulação entre mídia e trabalho docente, e das condições materiais de trabalho com a qual os professores convivem cotidianamente.

O saber de senso comum a que me refiro é caracterizado por Saviani (2007c) como fragmentado, incoerente, desarticulado, mecânico e simplista. Dito de outra forma, o olhar e a compreensão limitados dos cursistas, apresentados nas justificativas para o uso da mídia preferida por eles, pode ser identificado com o que Kuenzer (2002, 01) denomina de conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento constituído de “[...] saberes que não se

ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sintetizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico”.

Por outro lado, a formação que tem tratado sobre a integração das TICs na escola e da mídia por sua vez, da qual os sujeitos desse estudo têm participado, tem garantido a eles um conhecimento que desconsidera o trabalho intelectual, teórico. Trabalho que na visão de Kuenzer (2002) se dá no pensamento ao debruçar-se sobre a realidade a ser conhecida, gerador do movimento no qual o pensamento parte das primeiras percepções, ainda que imprecisas, para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, percebida de início de forma parcial, e somente com sucessivas aproximações, ao mesmo tempo mais específicas e mais amplas, os significados são produzidos.

A autora, com base em Marx e Engels, chega a afirmar que o fundamento do conhecimento nessa perspectiva é a práxis, compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades, atividade material que descarta a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento. O que quer dizer que a práxis é uma atividade para além da reprodução da realidade e do pensar sobre ela, a práxis se consubstancia na transformação da realidade a partir da atividade crítico-prática. Portanto, Kuenzer reconhece que as duas dimensões que configuram a práxis, a teórica e a prática, estão em estreita relação, pois toda atividade humana se respalda em uma atividade cognitiva, em uma atividade teórica. Assim, conclui a autora, que as atividades práticas e teóricas possuem especificidades que as distinguem, e somente quando articuladas dão materialidade à práxis. Atribui à educação a responsabilidade da mediação “entre os processos de aquisição do conhecimento e sua materialização em ações de transformadoras da realidade” (KUENZER, 2002, p. 15 e 16).

Em síntese, Busato (1997, p. 21) defende que “[...] um pouco de cultura tecnológica permite evitar erros de consequências imprevisíveis”. Mas, segundo o autor, “[...] não se adquire uma verdadeira cultura instrumental sem recorrer à história das técnicas e sem analisar as suas potencialidades pedagógicas”. A esse conhecimento o autor atribui duas dimensões: a primeira considera a obtenção da cultura instrumental como a precaução determinante para a credibilidade do professor junto aos alunos; a segunda dimensão consiste em reconhecê-la como uma condição indispensável para a segurança e a eficiência no trabalho docente.

Ao considerar às precárias condições materiais em que se realiza o trabalho docente nas escolas públicas, uma das razões que justificam a preferência dos cursistas pela mídia impressa, o faço em concordância com Zanchetta Jr. (2008a, p. 151) que reconhece esse

aspecto como um dos determinantes do “[...] caráter iniciante das práticas pedagógicas com os MC, na escola brasileira”. Nessa direção, trago também o pensamento de Alves (2006, p. 231, grifos originais), fruto de seus estudos sobre a escola pública, nos quais ele constata que a organização do trabalho didático que vigora nas instituições educacionais ainda hoje tem sua origem no século XVII, com o trabalho de Comenius, inspirado na organização manufatureira do trabalho. Como informa o autor, o apego a essa forma de organização é tão forte que “continuam a serem utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor da *Didáctica Magna*, em especial o *manual didático*, que domina e dá a tônica à atividade de ensino”.

Olhando por outro ângulo, recorri aos TCCs para verificar a relação entre a frequência de utilização desses meios e o interesse dos cursistas em estudá-los. Conforme já apresentado no Quadro 20, o impresso (a mídia citada como a mais utilizada por eles) não comparece em nenhum dos trabalhos como objeto de estudo, um só TCC faz referência ao rádio e a TV, mídia mais presente no contexto social maranhense, e todos os trabalhos versam sobre o computador, de acordo com os dados do quadro abaixo:

Quadro 24 - Mídia focada nos 11 TCCs, por cursista

CURSISTA	MÍDIA estudada
A	Internet
B	Internet/blog
C	Computador
D	Rádio, TV e computador
E	Computador
F	Computador/internet
G	Computador
H	Computador
I	Computador
J	Computador/internet
K	Computador

Fonte: pesquisa de campo

Convém destacar que a preferência de estudos dos cursistas não é um fenômeno isolado e específico desse grupo, se coaduna com uma tendência nacional, observada por Barreto *et al* (2006, p. 31), ao apresentarem “[...] um recorte do estado do conhecimento em educação e tecnologia, produzido a partir de 331 documentos... elaborados entre 1996 e 2002”. Nesse levantamento, as pesquisadoras identificaram as tecnologias privilegiadas, dentre elas apontam as tecnologias da informática como as mais presentes e descrevem curva sempre ascendente. A TV e vídeo aparecem em um crescendo até 2000, apresentando queda significativa nos anos subsequentes.

De início, me perguntei sobre as razões para tal fenômeno. Observando a realidade de trabalho do professor nos últimos anos em nível local e nacional, arrisco fazer algumas inferências que julgo explicar esse dado. Considero um dos fatores determinantes para a incidência dessa escolha o aspecto da novidade – a presença do computador nas escolas – associado à ênfase dada a esse meio via programas oficiais desde a última década do século XX. Por outro lado, penso que o fato da mídia impressa fazer parte do trabalho docente desde sempre para estes professores, pois eles convivem com esta mídia desde o início da escolaridade de cada um, convivência que pode ter gerado certo consenso de que já se sabe trabalhar com ela. Somam-se a isso, as crescentes demandas ao trabalho docente.

Em análise mais recente das políticas curriculares à luz da globalização, Sossai; Mendes e Pacheco (2009) situam o protagonismo do Ministério da Educação em prol da melhoria da qualidade educacional do Brasil via adequação das práticas escolares aos desafios da modernidade, com a inserção das novas tecnologias no universo escolar.

A intencionalidade realçada pelos autores é traduzida no compromisso do Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, assumido no discurso de posse de seu segundo mandato, proferido em janeiro de 2007, ao prometer que promoveria a “[...] renovação tecnológica do ensino, informatizando todas as escolas públicas” (SILVA, 2007, s/p) visando a melhorar a qualidade da educação. Um ano depois de sua posse o Presidente reafirmou seu compromisso ao ser interrogado quanto à realidade da inclusão digital no país. Nessa oportunidade sua resposta contemplou as ações já realizadas nesta direção bem como as que ainda acontecerão:

Eu diria que sim. Nós fizemos um lançamento da banda larga. Uma novidade extraordinária e uma coisa importante para o Brasil. Nós iremos atender, até 2010, 37 milhões de jovens do ensino fundamental. Nós vamos dotar as escolas públicas urbanas brasileiras de equipamentos que podem permitir que nosso jovem possa aprimorar os seus estudos e possa produzir muito mais na escola. E isso aconteceu porque nós estamos trabalhando já há algum tempo com a questão de computador. É importante lembrar que nós começamos, em 2004, a discutir a questão do Computador para Todos. Foi um trabalho imenso, para que a gente pudesse permitir que o povo mais pobre do Brasil pudesse comprar computadores. Foram vendidos muitos computadores. Só em 2007, foram comercializados 10 milhões de computadores. E a previsão deste ano é que a gente continue crescendo. É importante que cresça porque no fundo o computador é uma ferramenta de trabalho importante para a maioria das pessoas. Hoje, todas as escolas de ensino médio já têm laboratório de informática, e as escolas de ensino fundamental já começaram a receber os laboratórios. Só este ano, serão distribuídos para 9 mil escolas urbanas e 3 mil escolas rurais. Olha, eu acho que você permitir que as pessoas tenham acesso a um computador a um preço barato e, ao mesmo tempo, permitir que as pessoas comecem a receber banda larga na sua casa, você está permitindo o quê? É uma conquista superior do ser humano. É uma conquista de cidadania importante para que as pessoas possam utilizar o computador como instrumento de melhorar a sua vida, de prestar serviço, de receber em tempos de globalização informações, de

estudar. E é isso que nós estamos fazendo com o povo brasileiro e queremos que o Brasil se coloque como um dos países de melhor condição do mundo. (SILVA, 2008b, s/p).

O protagonismo do ME na implantação das políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, por meio de mudanças nas práticas escolares, viabilizadas pela incorporação das TICs, continua explícita no site da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/ME)⁷³, no texto de apresentação, ao destacar sua criação, suas primeiras ações e como atua:

A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal de Tv Escola e a apresentação do documento-base do “programa de Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). E após uma série de encontros realizados pelo País para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação -, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil.

Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

A importância atribuída ao computador expressa pelo Presidente e na página principal da SEED é indício do quanto às estratégias governamentais transformam-no em ícone da tecnologia, transferem para ele a capacidade de promover qualidade de vida para o povo e qualidade nos fazeres da escola, (SOSSAI; MENDES; PACHECO, 2009). Parece que as propostas apresentadas pelo Presidente e pela SEED integram as respostas oficiais, pensadas para as necessidades concretas de um país marcado por profundas contradições. E como realça Barreto (2000, p. 7), o que chama atenção nas intenções mencionadas é o reconhecimento implícito do “[...] sujeito capaz de realizá-las: um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manejo mais simples”. Observa-se a retomada do viés tecnicista e economicista traduzido no esvaziamento e substituição do trabalho docente pelos meios tecnológicos.

Tudo isso pode interferir no estabelecimento de prioridades pelos professores, impondo-se como tal aquilo que está na onda dos discursos e dos projetos oficiais, aquilo que

⁷³ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822> Acesso em 12/01/2011

é no momento mais exigido. Em contrapartida, a ausência de reflexão, de estudo, implica na realização de um trabalho voltado à reprodução, sem espaço para novas perguntas, novos olhares, novos projetos, novas idéias, novas realizações, condição necessária para um trabalho na perspectiva da transformação.

Uma vez que a mídia impressa predomina no trabalho dos professores, segundo seus relatos, mas esta não aparece como objeto de estudo em seus TCCs, assim como a TV e o rádio, consubstancia-se a constatação feita por outras pesquisas, em ocasiões e lugares diferentes, sinalizadas por Belloni (2003), as quais confirmaram não somente aspectos relativos às condições de trabalho do professor e de implementação de políticas públicas no Brasil, mas também aspectos conceituais e técnicos que revelam a desconsideração das propostas de formação do professor à dupla dimensão que deve ser observada quando da integração dos meios no processo educativo. Esclarece a autora, que a dupla dimensão consiste em observância dos meios como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo simultaneamente. Ela afirma que a observância dessa dupla dimensão, na utilização pedagógica dos meios técnicos de comunicação, caracteriza um processo de apropriação criativa e não de consumo instrumental e passivo, como parece ocorrer neste caso em estudo.

Por outro lado, corroborando com as razões sinalizadas por Alves, já explicitadas em parágrafos anteriores, Barreto realça que a mídia impressa e a comunicação interpessoal tem sido a forma básica de mediação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento no trabalho escolar. Nas palavras da autora: “[...] é possível afirmar que o caminho preferencial, estabelecido na/pela escola, vai do escrito para o escrito”. E, portanto, ela afirma: “[...] as multimídias remetem a um modo de ruptura com a circularidade do discurso pedagógico”. Mas “[...] a ausência de ‘domínio/conhecimento’ das condições de produção dos textos multimídia e das leituras” dificultam esse processo de ruptura, conclui a autora. (BARRETO, 2000, p. 2, grifos originais).

Compreendendo a mídia como os meios de comunicação criados pelo ser humano para satisfazer as necessidades de comunicação de seu tempo, e que esses meios são instrumentos portadores de linguagens que alteram as relações entre os homens e o conhecimento, portanto é uma realidade humana fruto da transformação tanto da natureza como do próprio homem, reporto-me à produção de Duarte para esclarecer o processo humano de transformação da natureza e de atribuição de significados aos instrumentos dele resultantes. Duarte (2006, p. 118) argumenta que “[...] um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função... cuja significação é dada pela atividade social”. Assim, à medida que o ser humano, com sua atividade, transforma

elementos puramente naturais em instrumentos, eles ganham significado, tornando-se meios com os quais alcançarão determinados objetivos no interior da prática social, ou seja, “o homem cria novo significado para o objeto”.

No entanto, o processo de criação de significado para o instrumento não ocorre de forma arbitrária, por duas razões apontadas por Duarte (2006): a primeira está condicionada à necessidade do ser humano conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às finalidades pretendidas. Em suas palavras: “[...] para que o objeto possa ser transformado na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural”; a segunda razão consiste em outra condição, pois para o autor “o objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social”. (2006, p. 118).

Logo, o desafio que se coloca para o professor quanto à incorporação da mídia em seu trabalho vai para além de facilitar o processo de aprendizagem com modernos ou tradicionais meios de comunicação, passa antes pela apropriação do professor, a qual decorre da transformação desses instrumentos de comunicação em meios de ensino, realizada por ele, e isso inclui a necessidade de conhecimento em diferentes frentes: da realidade que esses meios comunicam e representam; do processo comunicativo que eles favorecem entre as pessoas; de suas próprias possibilidades como elemento didático; da articulação e desenvolvimento de pressupostos interdisciplinares, bem como das possibilidades de constante inovação metodológica. Na análise de Caldas (2006), passa também por: aprender sobre o mundo editado pela mídia, a ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados; discutir a responsabilidade social dos vários meios; compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; entender os sentidos, o significado implícito nos discursos e enunciados; conhecer que a linguagem, é por natureza, ideológica. Passa por “[...] aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 83). Como enfatiza Zanchetta Jr. (2005, p. 1508):

[...] para levar o aluno à reflexão histórica e superar o caráter introdutório e isolado predominante no trabalho com a imprensa e outros MC, talvez se devam enfatizar conteúdos, mas principalmente as características dos gêneros e das práticas jornalísticas, além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. Mais do que sensibilizar pela surpresa, pela urgência de solução para os problemas sociais e ambientais, pela abordagem do comportamento juvenil, estimular o aluno a perceber-se como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos ou cliente dos MC contribui para que ele possa se situar como indivíduo e como parte de uma coletividade.

Portanto, considero pertinente o pensamento de Coelho (1982) ao alertar para a ingenuidade presente na concepção de professor como facilitador da máxima aprendizagem, vista como uma atividade divertida, uma brincadeira, auxiliado pelos recursos tecnológicos. Compartilho com o autor em defesa do trabalho docente, cuja essência assenta-se no ensino, na transmissão da cultura, atividade realizada pelo professor para garantir aos alunos uma formação nas esferas não cotidianas da vida social, possibilitando o acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc (DUARTE, 1993), e que exige dele apropriação da cultura, para orientar a aprendizagem por meio do questionamento, da crítica, do desvelamento da verdade, verdade que se encontra no devir do diálogo, como busca e não como resultado, como esclarece Antonio Faundez em diálogo com Freire (2002). Portanto, o ensino e a aprendizagem nesse sentido apóiam-se no pressuposto de que “[...] ninguém aprende a aprender sem conteúdo, uma matéria prima a ser transformada pela reflexão, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade” (COELHO, 1982, p. 46), e distanciam-se do caráter espontâneo do lazer, da diversão.

O processo de apropriação a que me refiro implica em atividade destinada a dominar o mundo dos objetos, da cultura humana e suas transformações e não como simples cópia da experiência social, como adaptação passiva do indivíduo ao ambiente (FACCI, 2006). A apropriação nesta direção tem três características próprias, elas são apresentadas por Duarte (2006), cuja base vincula-se aos estudos de Leontiev: a) a apropriação decorre de um processo sempre ativo, processo no qual o indivíduo realiza atividades de reprodução dos traços essenciais da atividade acumulada no objeto de apropriação; b) no processo de apropriação são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas; e c) o processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, constituindo-se como um processo de transmissão de experiência social, um processo de formação.

Em Sessão Especial da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (1999), Pretto faz uma análise do imbricado processo de inserção desses meios na escola que considero pertinente ao recorte da realidade em estudo. Fazendo uma síntese após analisar diferentes cenários, entre os quais o brasileiro, o autor assim se manifesta:

O que se vê nos discursos oficiais brasileiros para essa área é, mais uma vez, a escola sendo dirigida de fora e de cima, com os computadores, os novos projetos de comunicação como TV Escola, sendo mais uma vez instrumentos – mais modernos! – de verticalização do sistema, no sentido de se montarem grandes bancos de dados

e programas à distância para serem consumidos, numa apregoada interatividade que coloca professores e alunos apenas num patamar da chamada qualidade mínima. Não se vê nessas políticas, a vontade de promoção de uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais (PRETTO, 1999, s/p).

Assim, considero que o contexto delineado pelas respostas dos cursistas, como analisa Bueno (2001), corresponde a resultados e continuidade de políticas educacionais, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro dela, entre as quais se encontra a ampliação do número de turnos e de alunos por turma e ampliação do número de horas de trabalho dos professores, reforçando o papel do professor como executor de tarefas, agora não mais determinadas no livro do professor, mas nos manuais de utilização dos meios, no lugar de potencializar a condição do professor como sujeito de constituição dos processos pedagógicos, como propõe Alonso (2000). Assim, a reconfiguração do trabalho docente por estas políticas, na concepção de Leher e Magalhães (2007), “restringe os professores à escolha de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, e ao controle do tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas”.

Os sintomas do sobretrabalho docente, segundo Oliveira (2004); Shiroma e Evangelista (2007) podem ser percebidos em uma longa lista de situações que evidenciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares e em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico entre outros; controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. A análise das mudanças ocorridas no trabalho docente com a implantação e acomodação das medidas originadas das reformas educativas nas últimas décadas, no Brasil e na Argentina, Oliveira e Mello (2010, p. 75) apontam que “[...] não raro, os docentes brasileiros se sentem responsáveis e se culpam pelo insucesso de práticas escolares e pela ausência de melhores resultados no ensino, quando na realidade, as causas estão nas políticas e no sistema adotados por sucessivos governos”.

As repostas analisadas dão pistas do reflexo da formação inicial e continuada dos professores, consubstanciadas nas reformas em andamento desde a década de 1990. E como alerta Ball (2001), as mudanças pretendidas no conjunto das políticas de formação de professores, que traduzem a essência da reforma, não somente muda o fazer do professor, mas muda também a concepção do que é ser professor. O professor deixa de ser o “transmissor do

conhecimento” para se tornar o mediador do conhecimento, responsável por fazer acontecer a relação do aluno com o saber, afirma Campos (2007). A designação professor é substituída por facilitador, animador, tutor, monitor (BARRETO, 2004). O papel do professor não é mais o de transmissor, mas sim de organizador e orientador da aprendizagem (CATAPAN, s/d).

Integrando o contexto de mudança da identidade do professor, acompanha-se nos enunciados que tratam sobre a escola e o professor, contínuas referências ao professor como o grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Segundo Garcia; Hypólito e Vieira (2005, p.47) tais ideias são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, da escola e de seus agentes, “[...] autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade”.

Portanto, reconheço que o pensamento da autora quanto à determinação do ângulo pelo qual acontece a apropriação das inovações tecnológicas também se aplica à mídia, uma vez que ela integra o conjunto dessas inovações. Em sua análise a autora enfatiza que

Não é possível conceber as inovações tecnológicas como mais uma forma de inventar um novo aparelho e saber lidar com ele. A introdução das atuais inovações tecnológicas no campo educacional obedece a jogos de poderes e leis de mercado, próprios da sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, o sistema educacional e a escola apropriam-se das produções tecnológicas a partir de um ponto ético, político, ideológico, pedagógico e didático determinado (CAMPOS, 2007, p s/p).

Cabe, portanto, destacar que a mudança do perfil do professor que pretende a reforma não é consequência direta da presença dos meios de comunicação ou da inovação da tecnologia como um todo no contexto educacional, mas sim de um processo de mudança geral que ocorre na história de cada professor e no momento em que ele vive: de sua trajetória de formação, do exercício da docência, das políticas públicas educacionais, das formas de mediação tecnológica, entre outros fatores (CAMPOS, 2007). A ausência de discussão de todos esses fatores nos processos de formação dos professores é um indicador do ponto ético, político, ideológico, pedagógico e didático que tem determinado o processo de apropriação da mídia pelos professores.

5.3 Fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia

As respostas a esta indagação são muitas e a maior parte delas consiste em conjecturas a respeito dos benefícios do uso da mídia, por esta razão não foram incluídas no

quadro 21, e tão pouco destacadas nas falas transcritas dos TCCs. No quadro 22, discrimino apenas as respostas que trataram da questão proposta de forma direta, indicando quantas vezes cada fator apareceu entre os argumentos, uma vez que se trata de uma questão aberta e um mesmo cursista poderia apontar vários fatores. Uso o mesmo critério para transcrever as informações contidas nos TCCs que de alguma forma abordaram a questão em pauta.

Entre os fatores arrolados no quadro 25, a disponibilidade de meios e de espaço se coloca como o fator preponderante pelos cursistas, dado a incidência com que foi citada. A gestão foi lembrada por dois cursistas, a troca de experiência e o desenvolvimento de conhecimento, ambos foram indicados apenas uma vez.

Quadro 25 - Fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia, segundo opinião dos 24 cursistas

DESCRIÇÃO DAS RESPOSTAS	Quantidade de indicações
Disponibilidade de acesso aos meios para todos os alunos	04
Disponibilidade de um laboratório de informática	03
Disponibilidade dos programas TV Escola e Salto para o futuro	01
Disponibilidade de biblioteca	01
Disponibilidade de TV	01
Disponibilidade dos meios na escola	01
Acessibilidade rápida	01
Manutenção dos meios disponibilizados	01
Espaço físico adequado para o uso dos meios disponibilizados	01
Gestão comprometida com o trabalho educativo	01
Coordenadores e supervisores com curso na área	01
Troca de experiências	01
Desenvolvimento de conhecimento sobre mídia	01

Fonte: pesquisa de campo

Nas contribuições das TCCs observo uma pequena, mas rápida mudança de compreensão dos cursistas, pois os dados localizados sobre essa temática e destacados abaixo, são registros retirados das conclusões dos autores dos trabalhos. A disponibilidade dos meios e do espaço, que no primeiro momento (quando respondem o questionário) aparece como o fator mais citado, no segundo momento (quando elaboram o TCC), esse fator ainda aparece, mas citado apenas duas vezes, pois a tônica das observações agora elege o trabalho cooperativo, em parceria e interdisciplinar, como o fator determinante, citado por 4 entre as cinco manifestações relatadas:

TCC C - análise do cursista autor do trabalho

O trabalho cooperativo entre professores e alunos; a disponibilidade de diversos recursos computacionais;

TCC F - análise do cursista autor do trabalho

O trabalho em parceria é um fator que favorece a aproximação entre trabalho docente e mídia;

TCC G - análise do cursista autor do trabalho

Os fatores que favorecem são: a troca de experiência; o trabalho cooperativo; a liberdade de opinião; horários flexíveis; acesso garantido a todos;

TCC I - análise do cursista autor do trabalho

A associação entre o projeto pedagógico da escola e a inserção das novas tecnologias;

TCC K - análise do cursista autor do trabalho

O trabalho interdisciplinar com projetos.

A ênfase à dimensão técnica, em detrimento da política e da humana, que marca a compreensão dos cursistas expressa nas respostas aos questionários (aplicados no início do Ciclo Avançado), reflete a força que o fetiche das tecnologias tem no trabalho orientado pelo senso comum, fortalecendo a ideia de que a solução para os problemas crônicos da educação está na presença dos meios na escola. Percebo, no conjunto das respostas arroladas, o efeito dos discursos oficiais, marcados pela centralidade atribuída às TICs, reforçando a crença de que a tecnologia é a força motriz para as mudanças inexoráveis, desconsiderando-se o contexto histórico-político-social no modo de produção capitalista onde são engendradas (LEHER; MAGALHÃES, 2007). A centralidade mencionada pelos autores não se restringe à realidade brasileira. Nas palavras de Martín-Barbero (2008, p. 258 e 259, grifos originais):

[...] a *imagem* das “novas” tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação e o fetiche [...] Uma das “novidades” que as modernas tecnologias de comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo de sua produção nos países ricos e o de seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.

As respostas dos cursistas acusam, entre outros aspectos, o primado da dimensão técnica, observado pelo sentido hegemônico atribuído ao acesso aos meios como aspecto favorecedor da aproximação entre trabalho docente e mídia, em detrimento do conhecimento

sobre os modos e sentidos com que essa relação se estabelece, bem como às dimensões econômicas, políticas e sociais implicadas. Esse reducionismo pode alimentar a crença na presença dos meios ou novas tecnologias, no espaço da escola e particularmente no trabalho docente, como elemento garantidor de melhoria da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, aspecto ao qual Oliveira (2001, p. 103 e 104) se refere como o “mito da tecnologia”, ou seja, “[...] a ilusão de atribuir aos recursos tecnológicos um valor acima de suas possibilidades de influência do processo ensino-aprendizagem”. Barreto (2003) focaliza outro ângulo da dimensão técnica que também há indícios nas respostas apresentadas, corresponde à compreensão das tecnologias como neutras e prontas para serem utilizadas, independente do trabalho que se pretenda realizar.

Contrário à hipertrofia da dimensão técnica, observada em suas pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a cultura na América Latina, Martín-Barbero (2008, p. 259) justifica sua posição e propõe uma alternativa para tratar essa questão, que considero pertinente também para o professor frente a necessidade de articulação entre seu trabalho e a mídia: “[...] as tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um modelo global de organização do poder”. Para o autor a saída está na reconfiguração, como estratégia ou como tática⁷⁴. E explica:

[...] às vezes a única forma de assumir ativamente o que nos é imposto será a anticonfiguração, a configuração paródica que inscreve o objeto de tal imposição num jogo que o nega como valor em si. Em todo caso, quando a reconfiguração do aparato é impossível, que seja reconfigurada ao menos a função. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 259)

Nesse sentido, também compartilho com Barreto (2003) a idéia de que a insuficiência da racionalidade técnica é condição para o encaminhamento das inúmeras questões decorrentes da presença dos meios de comunicação no âmbito da escola, sejam essas questões novas ou velhas. Reconhecer a não neutralidade da tecnologia ou da mídia e a necessidade de ir além da dimensão instrumental, passa pela necessidade de “desocultação” da utilização dos suportes, de suas linguagens e das necessidades surgidas quando de sua incorporação no processo educativo, ressalta Costa (2009, p. 145).

⁷⁴ O autor se refere à palavra tática no sentido atribuído a ela por Certeau, ou seja, como “o modo de luta daquele que não pode se retirar para ‘seu’ lugar e assim se vê obrigado a lutar no terreno do adversário” (BARBERO, 2008, p. 259)

Para ajudar no processo de desocultação, o autor apresenta uma proposição, oriunda das reflexões sobre as interfaces entre educação, tecnologia e comunicação, realizadas nos encontros do GP – Comunicação e Educação da INTERCOM, realizados em 2006, 2007 e 2008. A proposição incide na “interação entre os atores envolvidos com o processo de ensino e meios técnicos”, de modo a desenvolverem “[...] ações combinadas entre diferentes áreas do conhecimento” (COSTA, 2009, p. 154). Penso ter encontrado pistas de que essa proposição começa a ocupar o imaginário dos cursistas, nas manifestações recortadas dos TCCs e arroladas acima, ao apontarem o trabalho cooperativo, em parceria e interdisciplinar, como fator que contribui para a aproximação entre o trabalho docente e a mídia.

Reconheço a sinalização dessas pistas não como fato, mas como possibilidade de superação da visão restrita, tecnicista, economicista e simplista, materializada no primeiro bloco de respostas, desde que associada a outros encaminhamentos que dêem conta das múltiplas dimensões e condições concretas implicadas na relação entre no trabalho docente e mídia. Até porque, o trabalho coletivo pressupõe encontros, estudos, discussões, planejamento e realizações conjuntas, condição incompatível com o contexto de trabalho do professor nos dias atuais. Como descreve Dias-da-Silva e Fernandes (2006, s/p), muitos professores

[...] são obrigados a integralizar sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas, pois que as próprias regras de atribuição de aulas incluem jornadas de 20 horas semanais, cuja remuneração é infinitamente irrisória para que um professor possa ter condições mínimas de vida. Também a fragmentação de disciplinas e horários pode comprometer a integralização de jornada numa única escola, sobretudo para professores não efetivos e/ou responsáveis por disciplinas menos prestigiadas na grade curricular [...] Algumas escolas chegam a ter quatro ou até cinco horários diferentes para atender ao objetivo de reunir seus professores que nunca conseguem partilhar um momento realmente coletivo onde prevaleça a reflexão, a formação, a busca de alternativas para os problemas cotidianos e, até mesmo, o desenvolvimento de projetos gestados pela própria escola.

As autoras destacam também que além da itinerância, absenteísmo e rotatividade, seus estudos acusaram a ausência nas escolas públicas de “[...] uma tradição de valorização ou validação de práticas coletivas de decisão” (2006, s/p). Suas análises recuperam um traço histórico da escola pública brasileira, qual seja: o autoritarismo e o legalismo. E convenhamos, esse traço não se coaduna com um trabalho democrático e autônomo, pelo contrário, ele fragiliza e inviabiliza o trabalho coletivo, seja ele em parceria, interdisciplinar ou cooperativo.

A leitura que faço da ausência, nas respostas dos cursistas, de referência a políticas públicas que garantam melhoria salarial, condições dignas de trabalho, entre outros

aspectos, como um fator determinante para que a aproximação entre trabalho docente e mídia aconteça de forma a promover o desenvolvimento humano, me faz supor que a ingenuidade revelada nos argumentos se deve ao nível de apropriação do discurso oficial pelos cursistas, criando neles o que Dias-da-Silva e Fernandes (2006, s/p) denominam de “expectativas mágicas”, como a de que “em função da autonomia e do trabalho coletivo a escola mude, a inovação se implante e o sucesso seja garantido”. Ou seja, “[...] a visão fantasiosa e mágica do trabalho coletivo como panacéia, como solução que resolverá todos os problemas crônicos da escola”. É preciso lembrar que o uso da mídia como qualquer outra tecnologia envolve acesso a artefatos físicos, mas também a conteúdos, habilidades e apoio social. Portanto, a incorporação desses meios no trabalho docente não é apenas uma questão pedagógica, mas também de poder. Em favor de um enfoque equilibrado sobre tecnologia educacional Cysneiro (2003, p. 103) argumenta:

Sempre que algum objeto é ampliado, como uma imagem em zoom, forçosamente outros aspectos são reduzido, excluídos do campo perceptual ou da consciência de quem esteja com a atenção voltada para o aspecto ampliado. Os elementos minimizados, ignorados ou alterados, são a face escondida das ampliações e tendem a passar despercebidos. Algumas reduções são desprezíveis, mas outras são significativas ao ponto de certas análises das ampliações constituírem meias verdades.

Como propõe Cysneiro (2003), a avaliação das possibilidades e limites de qualquer tecnologia na área de educação, portanto, também da mídia, deve pressupor uma concepção isenta de encantamentos e de negativismos, de deslumbramentos e pessimismos, algo que implica em “[...] um trabalho harmônico, integrado, com ambientes naturais e com tecnologias simples, que tendem a passar despercebidas devido à familiaridade, ao fato de já não serem novas, apesar de pedagogicamente sub-exploradas” (2003, p. 104). O autor deixa claro que no enfoque equilibrado o professor assume papel de protagonista, pois cabe a ele a escolha da melhor tecnologia para as diferentes situações de ensino, dentre as múltiplas possibilidades existentes, do ambiente natural ao computador conectado à internet, potencializadas pelas várias técnicas, desde a aula expositiva, trabalho de grupo, estudo do meio à solução de problemas.

5.4 O que dizem os cursistas em relação à utilização da mídia no trabalho docente considerando o contexto em que estão inseridos.

Nas opiniões coletadas com o questionário, observei a incidência de comentários positivos e negativos a respeito da temática em questão, base sob a qual organizei as respostas no Quadro 26. Com exceção de um cursista que não se manifestou, as respostas totalizam 13 opiniões de natureza positiva e 10 de natureza negativa, apresentadas de forma integral, sem cortes. Logo após cada quadro, arrolei os registros colhidos nas conclusões dos TCCs, observando a mesma lógica dos quadros, ou seja, depoimentos positivos e negativos. Em três dos onze TCCs analisados, os autores não se manifestaram a respeito da questão em pauta, razão pela qual eles não aparecem nos registros destacados. Observando o total de 16 opiniões de natureza positiva, entre os registros no quadro 24 e dos TCCs, identifiquei apenas três como afirmações diretas*, em que o sujeito se assume, opina sobre sua realidade no presente. As demais opiniões se caracterizam pela impessoalidade, pela perspectiva de futuro, pela possibilidade de vir a acontecer.

Quadro 26 - Opiniões dos cursistas, de natureza positiva, sobre a relação entre mídia e trabalho docente, com base no contexto em que estão inseridos

NATUREZA	OPINIÕES
POSITIVA	Hoje o hipertexto diz tudo, e o computador através da internet facilita muito a educação
	O trabalho com mídia aproxima professor e aluno. Acredito que o trabalho docente não pode desconsiderar a importância e as contribuições que a mídia oferece para a educação integral, é impossível hoje ensinar sem elas
	As mídias contribuem muito para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, usando o que é inovador. Associando a tecnologia à informação e produzindo o conhecimento
	É de muito valia, pois possibilita aprender cada vez mais e temos um retorno gratificante
	* No meu trabalho diário a mídia tem um papel fundamental, como construtora do conhecimento, porque os alunos se sentem motivados quando produzem seus conhecimentos
	O educador precisa estar na atualidade se capacitando para ter o domínio das mídias de forma integrada, pois elas serão o apoio ao trabalho pedagógico, motivando a autoria, preparando os alunos a serem leitores, construtores, autores
	* As mídias facilitaram a proposta de meu trabalho docente, sendo que necessito ainda do acesso a internet para melhorar o acompanhamento dos alunos garantindo a melhor qualidade de ensino. Como se trata de alunos especiais estes tem maior interesse pelos estudos quando tem acesso a internet
	As mídias podem ser usadas no trabalho docente como um recurso para o desenvolvimento da aprendizagem, criatividade
	O trabalho com as mídias tem se mostrado mais interessante aos alunos e mais proveitoso na produção de conhecimentos. Ajuda a vencer a apatia e desinteresse manifestado por uma parcela significativa de alunos, sobretudo no turno noturno
	As mídias são instrumentos presentes e de grande atrativo no dia a dia e adequá-los ao uso no trabalho docente torna o processo de ensino aprendizagem mais agradável e com melhores resultados, alcançando assim a satisfação pessoal para o docente e maior grau de aprendizagem e bem estar ao aluno

	É um meio possibilitador para o ensino-aprendizagem
	Na escola em que leciono hoje temos laboratório de informática o que facilita o trabalho
	A utilização das mídias de forma planejada e objetiva é um fator importante para motivação de alunos trabalhadores e talvez uma forma de diminuição da evasão escolar no turno noturno principalmente, pena que muitos gestores não pensam assim

Fonte: pesquisa de campo

TCC - C

*A prática de projetos em comunhão com as tecnologias de comunicação, mais precisamente o computador, oportunizou mudanças de hábitos e atitudes de toda a comunidade escolar, permitindo o interagir de todos os envolvidos nesse processo [...] Com essa prática os alunos despertaram o interesse pela leitura e pelo uso do computador [...]

TCC - E

As aulas ministradas com o uso dessas ferramentas despertam maior interesse dos alunos

TCC - F

Os docentes afirmam que as mídias podem trazer grandes contribuições para o processo ensino-aprendizagem pelo atrativo que elas representam [...]

As opiniões de natureza negativa totalizam quinze, sendo nove referentes aos questionários, organizadas no quadro 27 e cinco destacadas dos TCCs. São comentários difusos nos quais explicitam os impeditivos para a articulação do trabalho docente com a mídia. As razões alegadas revelam a predominância de dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, com incidência maior na responsabilização do professor. Cabe destacar que somente em três registros o professor não foi citado, e apenas dois comentários atribuíram responsabilidade direta às políticas públicas.

Quadro 27 - Opiniões dos cursistas, de natureza negativa, sobre a relação entre mídia e trabalho docente, com base no contexto em que estão inseridos

NATUREZA	OPINIÕES
NEGATIVA	Ainda é muito fraco. Conheço escolas que tem internet e computadores, mas quase não utilizam. Dão desculpas diversas, não há coordenador de laboratório, a chave da sala fica com a direção, mas muitas vezes é a insegurança do professor que o impede de superar as dificuldades presentes
	Ainda há barreiras por parte dos colegas de trabalho e também no cotidiano, falta de materiais, acesso a internet que não dispomos ainda
	Ainda há ausência de intimidade, de planejamento inclusivo, resistência pessoal e burocrática, realidade que só será transformada quando o docente der o passo com determinação e preparação para tanto
	Trabalhar com mídia para a maioria dos professores é algo distante, pois ainda estão apegados a velhas práticas pedagógicas, mas os poucos que utilizam a mídia demonstram um bom desempenho
	O comodismo de muitos colegas faz com que essas mídias não sejam usadas em sala de aula, ou usadas precariamente, por falta de conhecimento das possibilidades que as mesmas apresentam
	Como formadora observamos que na prática muito pouco os nossos docentes sabem sobre as possibilidades de uma ação pedagógica utilizando essas ferramentas. Parte disso se deve

	ao medo de não ter a “competência” para lidar com
	Seria uma ferramenta eficaz no processo ensino-aprendizagem, com certeza chamaria mais atenção do aluno tanto pelo visual quanto pela facilidade de se obter informações com maior rapidez, mas infelizmente não funciona assim, com laboratórios tendo problemas de manutenção e outros...
	Nós professores precisamos estar em processo de formação contínua, pois ainda nos sentimos ameaçados e impotentes diante do desenvolvimento tecnológico, especialmente da microeletrônica. Hoje mesmo após a formação os professores ainda se intimidam e ficam inseguros quanto à apropriação e exploração pedagógica das mídias digitais. Os currículos nas licenciaturas devem incluir uma disciplina que dê conta dessa deficiência na formação do professor
	Como trabalho com formação de professores, vejo nas escolas a que assisto que os gestores ainda não entenderam a importância das mídias no fazer pedagógico e com isso não estimulam nos docentes o uso das TICs com proficiência. Estes precisam internalizar, inculturar as novas tecnologias para que suas aulas tornem-se mais interessantes
	É imprescindível o trabalho com mídias considerando, sobretudo o contexto da zona rural no qual estou inserido, pois observo uma área excluída de boa parte desses meios e que deveria ter as mesmas possibilidades, portanto há necessidades de que projetos que viabilizem o uso das tecnologias por essa parcela saia do papel e se efetive garantindo a igualdade de oportunidades

Fonte: pesquisa de campo

TCC - A

O simples fornecimento de equipamentos não contribui para se obter êxito com o uso dos meios, é necessário a transformação de atitudes, infra-estrutura adequada com manutenção garantida, formação continuada de professores e planejamento.

TCC - B

Observei que apesar dos professores estarem utilizando uma tecnologia de ponta reproduziam no espaço virtual as práticas tradicionais de ensino [...]

TCC - D

A descrição dos professores retrata uma atitude acomodada, um trabalho desmotivante, ausência de estudo e reflexão sobre a prática desenvolvida.

TCC - H

A maioria dos professores destaca duas dificuldades no que diz respeito aos procedimentos para uso do computador na escola: a burocracia por parte da administração e a falta de planejamento por parte dos professores.

TCC - I

A maioria dos professores diz ser a favor do uso do computador no ensino, mas que o acúmulo de atividades impede de desenvolverem atividades no Laboratório de Informática, além de sentirem muita dificuldade em planejar essas atividades [...]

Neste contexto, é possível inferir que a aproximação entre trabalho docente e mídia, na realidade de trabalho desses professores, se caracteriza ainda como possibilidade. Tal realidade, enquanto um recorte da rede pública reflete as marcas que identificam a realidade mais ampla, às vezes acentuadas em decorrência de peculiaridades próprias do espaço e tempo em que o trabalho se realiza. Tal vinculação entre micro e macro realidades é comprovada no recorte feito por Freitas (2007, p. 1204) com base na Carta de Manágua⁷⁵:

⁷⁵ Documento elaborado por representantes dos trabalhadores em educação das Américas, onde reafirmam o compromisso da categoria em lutar contra os efeitos negativos das políticas neoliberais sobre a educação. O Brasil foi representado pela CNTE. (Informações disponibilizadas no site <

[...] a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação. (INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2007)

Assim, o conjunto de opiniões em análise guarda similaridade com os aspectos destacados por Cysneiro (2006, p. 4) ao discutir sobre a “Gestão de Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola”. O autor observa que nas últimas décadas, no Brasil, ocorreram mudanças tímidas, mas muito centralizadas e reconhece na centralização e no que ele denomina de velho espírito do ‘serviço público’, os determinantes da cultura de dependência do Estado, algo difícil de mudar em sua opinião, pois tem observado que “[...] problemas simples – como uma falha da rede elétrica da escola – não são resolvidos de imediato, esperando-se um técnico da secretaria de educação, que pode demorar dias para aparecer na escola”.

Compartilho também com Cysneiro (2006, p. 4), a defesa de que para introduzir e manter funcionando equipamentos em qualquer atividade humana, e em particular, na escola, “[...] exige investimento financeiro, esforço e tarefas extras de professores e administradores”, mas não é isso que se observa na implantação das políticas. Em geral, “o poder público faz um investimento inicial em máquinas, sem examinar como as estruturas de gestão das redes e das unidades escolares serão afetadas”. Agindo dessa forma parece não importar a construção de possibilidades para que os professores se apropriem dos meios tecnológicos e assim possam redimensionar as condições concretas de trabalho.

No tocante às dificuldades relacionadas ao planejamento, à falta de intimidade, de preparação, de competência, de estudo e reflexão, associadas aos sentimentos de impotência, insegurança e intimidação, manifestados nos recortes acima, dão indícios de problemas no âmbito da formação desses professores, tanto no que se refere ao acesso, pois como apontado no quadro 13, somente um terço deles afirma ter formação na área, como também coloca em xeque a qualidade da formação, que não tem garantido a apropriação e objetivação necessárias. Verifica-se assim, que esse traço contraria o discurso oficial que tem justificado os altos investimentos na implantação das políticas voltadas à integração das tecnologias de informação e comunicação (mídias), como promovedoras de democratização do ensino, de ensino de qualidade para todos, de diminuição das distâncias físicas por meio de programas

interativos, de inclusão digital, de certificação em grande escala, dentre outros (LEHER; MAGALHÃES, 2007).

Por outro lado, as dificuldades mencionadas são esperadas quando se trata de professores participantes de processos de formação cujo modelo é desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, organizados a partir do trabalho dos professores, com ênfase exclusiva na dimensão prática. Nas palavras de Freitas (2007, p. 1209), a formação nessa perspectiva reduz “[...] as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação”, pois as situações daí decorrentes demandam outras habilidades, capacidades e competências dos professores.

No entanto, observa-se o reconhecimento da necessidade de formação consistente como pressuposto para a aproximação entre trabalho docente e mídia, de forma explícita e implícita, nestes últimos registros dos professores, ocupando espaço equivalente ao que foi atribuído à presença dos meios como condição para que essa articulação aconteça de forma a favorecer o processo ensino-aprendizagem crítico e criativo. Atribuo essa mudança em termos de compreensão aos estudos e discussões que permearam a elaboração dos TCCs, que no meu entender precisariam prosseguir em grupos de estudo e de pesquisa como via de sedimentação, num processo de formação voltado a garantir a ampliação da capacidade criadora do professor. Por este viés, concordo com Leher e Magalhães (2007, s/p), se gestariam as condições para o professor ser “[...] sujeito produtor e organizador da arte, da ciência, da tecnologia e da cultura”.

As poucas menções aos gestores e coordenadores pedagógicos e nenhuma menção aos alunos e pais, enquanto parceiros do ato educativo são indícios de um trabalho desarticulado e individualizado, distanciado da proposta de trabalho cooperativo propugnada como uma das alternativas para a integração dos meios de informação na escola, no trabalho docente por sua vez. Penso que esse nível de individualização do trabalho do docente concorre para o fortalecimento do processo de responsabilização (culpabilização) do professor, reiterado nas opiniões, tanto positivas quanto negativas, acima arroladas.

As pistas advindas da realidade em estudo, também foram observadas em pesquisa realizada por Santos (2003), em escolas da rede pública e particular do Distrito Federal, sobre as modalidades de uso da internet em situações de ensino fundamental. Os resultados apontam que a construção coletiva de conhecimentos e a negociação de sentidos inexistem nas práticas dos professores sujeitos da pesquisa, uma vez que não tiveram

formação inicial ou continuada que os preparasse para tal, aspecto, em geral, não observado quando da avaliação do trabalho do professor pela comunidade. Como afirma o autor,

[...] nenhum desses professores teve formação em informática educativa em seus respectivos cursos de pedagogia. A aproximação com a tecnologia como meio de ensino foi construída pela leitura de revistas especializadas, pelo contato com experiências de sucesso divulgadas na mídia, pela participação em ações de informática educativa promovidas pela iniciativa governamental, pela iniciativa privada ou por organizações do terceiro setor. [...] Se os alunos são sentem-se pouco à vontade com a forma e o hermetismo com que as relações educativas vêm sendo conduzidas, o que é traduzido na prática por um desinteresse sistemático pela escola, o mesmo parece acontecer com os professores, sobretudo quando eles são cobrados por gestores, pais, alunos e teóricos da educação para assumirem posturas docentes para as quais não foram preparados. (SANTOS, 2003, p. 309 e 311).

Retomo a evidência de culpabilização do professor pela não articulação entre o trabalho docente e a mídia nos registros de seus pares, para afirmá-la decorrente da penetrabilidade do discurso oficial no imaginário dos professores. Tal discurso funciona como uma cortina de fumaça que embaça o olhar ao mesmo tempo em que induz a visão para o ângulo que interessa deixar em evidência. É o caso dos cursistas que não conseguem perceber que os impedimentos com os quais estão enredados, vão muito além de sua responsabilidade direta, decorrem entre outros fatores: da ausência de políticas de valorização e de formação continuada; das péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas; e da redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo. São ausências intencionais no projeto de reforma voltado à adequação do professor, da escola e da educação às demandas da sociedade mercadológica.

Foi inquietante observar que esse olhar restritivo e reducionista advinha de um grupo em fase de conclusão de uma etapa de formação continuada. Mas, como esclarecem Freitas (2002) e Maués (2003), a culpabilização do professor e da escola pelo fracasso escolar, tem sua origem nas análises de alguns organismos internacionais para justificar a proposição de reforma do sistema educacional, visando adequá-lo à lógica de um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado, uma sociedade globalizada, na qual o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento, tem menos importância que o capital, o dinheiro. A centralidade atribuída ao professor nas políticas atuais decorre da compreensão de que esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital. Essa é a lógica que submeteu a formação à racionalidade que facilita a quebra de resistências, a dominação, afim de que os indivíduos respondam como autômatos às exigências do mercado, uma formação que nega o desenvolvimento das capacidades críticas, pois não interessa a emancipação.

O complemento igualmente esclarecedor encontra-se nas palavras de Frigotto (2001, p.1), para quem a formação dos professores no tocante ao plano epistemológico - dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento a noção de competências - está reduzida a um “[...] receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com análise e pesquisa da realidade”.

As frestas abertas pelas evidências que as duas investigações apresentaram me reportaram a um posicionamento da UNESCO, citado por Belloni (2005), por sua pertinência à realidade desenhada, para concordar com o panorama ali descrito e discordar com o encaminhamento de solução apresentado. Assim, devo explicitar que me afino à posição de reconhecimento à força da mídia na sociedade capitalista, à impotência das famílias (menos favorecidas) de educarem numa perspectiva crítica, e, sobretudo, no reconhecimento da distinta atribuição da escola e de forma implícita do professor, conforme delineado na afirmação:

É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (sobretudo as de camadas mais pobres) tenham condições de conscientizar seus filhos e educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental da educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. (2005, p. 44).

Teruya e Moraes (2009, p. 330) corroboram com essa compreensão, ao situarem o trabalho docente como fundamental para dar o tratamento devido à grande e contínua quantidade de informação “[...] introjetada pela mídia em todos os jovens”. As autoras consideram de extrema relevância a orientação dos professores na análise crítica dos conteúdos midiáticos a partir e por meio da apresentação do conhecimento científico sistematizado. Para elas, essa é a condição para que “[...] os alunos sejam capazes de reestruturar seu pensamento com base no fundamento teórico”.

Quanto à minha discordância, deve-se ao fato da UNESCO, na continuidade da epígrafe acima, defender que a saída para os desafios da técnica em geral e da mídia em particular, passa pela adaptação, reciclagem e abertura da escola para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão. A meu ver, a escola para “ensinar a lucidez às novas gerações” deve possibilitar a apropriação da mídia na complexidade de sua razão de ser, para garantir objetivações na perspectiva de transformação

da realidade, caminho oposto a adaptar-se e reciclar-se. Pois como defende Freire (2000, p. 60 e 90, grifos originais), os fatos sociais econômicos, históricos, tecnológicos, não acontecem de uma forma ou de outra porque assim tem que ser, ou seja, eles não acontecem independentes de nossas ações sobre eles. “Não somos apenas objetos de sua ‘vontade’, a eles adaptando-nos, mas sujeitos históricos também, lutando por uma outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado [...]”. E complementa: “É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper”.

Os recortes dos sujeitos da pesquisa apresentados neste capítulo, a exemplo do que ocorreu na pesquisa realizada por Zancheta Jr. (2008b, s/p), são questionáveis em vários aspectos, dentre os quais reconheço a precária organização dos dados em virtude do caráter difuso dos registros dos cursistas, aspecto que pode também ter comprometido a veracidade do registro quanto a expressar o pensamento e a concretização do trabalho desses professores, “[...] pois é sabido que, de maneira geral, os docentes não são estimulados a escrever com regularidade (o que torna suas respostas escritas lacônicas e, em muitos casos, vagas)”. Mas considero que na essência seus registros dão pistas suficientes de como está ocorrendo a relação entre trabalho docente e mídia na realidade em que se inserem e na qual atuam, e dessa forma garantem alguma representatividade.

6 CONCLUSÃO

A clareza de incompletude da discussão iniciada me leva a outra: a impossibilidade de apresentar conclusões, pois um estudo sobre a relação entre trabalho docente e mídia requer pensar a mídia como conhecimento, mas esta é uma questão em estágio embrionário na área de educação. No entanto, chego ao final de uma etapa de estudo e preciso fazer um balanço do que consegui realizar, e apontar as descobertas que fiz: novas inquietações surgidas, lacunas encontradas e não preenchidas, questões que exigem aprofundamento, como contribuição para demarcar novas trilhas no mapa que continuará orientando, tanto a mim quanto a outros interessados na discussão desse tema. Aqui, fica a certeza de que provisório são os resultados obtidos.

[...] É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo. (FREIRE, 1996, p. 157-158)

Este trabalho é resultado da análise das relações de aproximação e distanciamento entre trabalho docente e mídia, no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, elaborado com a intenção de contribuir para a compreensão da realidade na qual estas relações acontecem. A discussão foi iniciada pela identificação do Programa como uma política educacional, integrada ao conjunto das políticas públicas da área de educação, cuja forma de elaboração e conteúdo se deu em concordância com as exigências de reprodução do capital no Brasil.

Tais exigências não surgem de demandas sociais internas e não se restringem à realidade brasileira; elas decorrem de recomendações de organismos internacionais e estão assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano que orientam as decisões governamentais nas últimas décadas, dentre elas, a de formar professores em massa e com custos reduzidos, uma das estratégias adotada para ajustar a educação às reformas do Estado. A partir dessa lógica, configura-se uma nova forma de organização da formação docente.

Dessa forma, o Programa Mídias na Educação surge da parceria entre SEED/ME, os sistemas de ensino e as IPES, descaracterizando a autonomia didático-científica das

universidades quanto à definição do caráter e da concepção do mesmo. Entre as implicações dessa nova lógica, destaca-se a ênfase nos conteúdos de ensino decorrente do caráter pragmático dado à proposta conceitual e metodológica do Programa, fato que concorre para o comprometimento da consistência da formação teórica de base científica.

Uma vez orientado por esta lógica, o Programa desenvolve a formação continuada à distância com base na concepção de competências e de prática reflexiva que reduz e simplifica o trabalho docente a um saber-fazer circunstancial, aos saberes e conhecimentos construídos na e pela prática. Materializa-se, dessa forma, como política de formação em serviço que permite ao professor-aluno continuar em formação sem interromper suas atividades docentes.

O Programa teve início em 2006 pelo ambiente de aprendizagem do E-PROINFO, com a coordenação geral da SEED/ME e uma oferta de dez mil vagas nacionalmente, das quais trezentas e cinquenta foram destinadas ao Estado do Maranhão. Além do conteúdo disponibilizado no ambiente, os módulos dos dois primeiros ciclos foram disponibilizados para os cursistas também em CD-ROM. Estruturado em três ciclos (básico, intermediário e avançado) para contemplar igualmente três etapas de formação (extensão, atualização e especialização), totaliza uma carga horária de 360 horas (no mínimo).

A oferta no Maranhão foi organizada pela UFMA e SEDUC. Todas as vagas destinadas ao Estado foram preenchidas com professores e técnicos com exercício na educação básica da rede pública estadual e municipal, distribuídos em sete pólos, o que em tese garantiu a abrangência do Programa no Estado. Com duração prevista para 2 anos se estendeu por 4 anos devido à intercorrências políticas, administrativas e pedagógicas, dentre elas: atrasos de repasse de recursos nos intervalos entre os ciclos; impedimentos de acesso ao ambiente ocasionados tanto por problemas no ambiente quanto pela precária estrutura do serviço de internet no Estado; prorrogação de prazos da maioria dos módulos provocada pelas dificuldades de acesso, associada às dificuldades dos cursistas em compatibilizar tempo para estudo, trabalho e questões pessoais.

Um terço dos cursistas inscritos conseguiu chegar ao último ciclo, mas somente 6% conseguiram concluir o curso. Esses dados sinalizam a complexidade do trabalho educativo em andamento, e suas implicações em termos de custos financeiros, quantificados nos recursos públicos investidos, além dos custos não-financeiros decorrentes da repercussão negativa no desenvolvimento acadêmico dos professores-alunos evadidos, bem como na credibilidade da instituição.

Esse olhar mais atento, porém limitado, para o Programa Mídias na Educação, permitiu-me entrever questões sob as quais não me detive e outras que necessitam de aprofundamento, que podem originar novos estudos, bem como dar continuidade a este, dentre elas destaco: a articulação entre educação e comunicação, as duas áreas de conhecimento implicadas de forma direta na estrutura do Programa; as políticas que norteiam as diretrizes de tecnologia da educação; indústria cultural e cultura de massa; interação, mediação, simulação e representação; politização, emancipação, alienação, produção e consumo; democratização e exclusão social; virtualidade e presencialidade.

Os desdobramentos sinalizados são possibilidades de estudo do tema que ampliam o espaço destinado ao diálogo, à expressão de diferentes vozes, condição que favorece a escuta e a manifestação do conhecimento por diferentes ângulos, base essencial para a apropriação e objetivação dos sujeitos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem.

Como o recorte epistemológico neste estudo foi outro, retomo os objetivos desta pesquisa como orientação para dar continuidade ao pretendido neste capítulo. Mas antes destaco aspectos essenciais da base teórica na qual encontrei os fios para tessitura desse texto.

A literatura de viés crítico ajudou a compreender o trabalho docente em uma sociedade organizada e orientada pelo regime de acumulação flexível e pelo Estado-mínimo, espaço onde foram gerados os matizes que concorreram para a conversão do trabalho docente em prática docente, em tarefa docente, em atividade docente. Ou ainda, o momento histórico onde foi gestada a transição da escola tradicional para a escola capitalista, marcado pela divisão do trabalho e incorporação da tecnologia, traços indutores da simplificação, minimização, redução do trabalho docente a protocolos fragmentados, burocratizados; o ensino por sua vez dá lugar à facilitação, à mediação; e o professor ganha status de tarefeiro, a quem cabe a execução dos protocolos pensados e avaliados sem a sua participação. Expropriam-no, assim, do exercício de pensar e decidir sobre os fins, os porquês e os meios e de seu trabalho.

Dessa forma, o trabalho compreendido como prática, objeto da vontade e da consciência de outros, descaracteriza-se enquanto atividade vital, fato que compromete a ação transformadora do professor, sua autonomia e sua humanização, seu destino não está mais sob sua responsabilidade, ele foi alienado do ato de produzir seu trabalho. Sem a noção do todo, distanciado da ciência, ajudado pelos meios, e acomodado em relação a pensar e decidir sobre cada atividade parcial e sua articulação com o todo, o professor e seu trabalho inserem-se na lógica do capital, com a função de preparar o aluno para o mundo produtivo, o mundo do consumo, sem que para isso necessite dominar o processo de elaboração do conhecimento.

No mesmo contexto em que se modifica a escola, o professor e seu trabalho, para adequá-los à sociedade do conhecimento, sociedade regida pela concepção de educação como mercadoria lucrativa, em conformidade com as exigências do capitalismo mundializado, desencadeou-se o processo de degradação das condições materiais e simbólicas para o exercício profissional do professor, concorrendo assim para a desqualificação de sua profissão, pois nesse momento ele passa a ser considerado o sujeito chave para o sucesso ou fracasso dos processos educativos.

Mediante o desafio atribuído à educação no que concerne à busca de soluções alternativas à sobrevivência da maioria da população em uma sociedade sem emprego, base sob a qual se realiza a reforma educacional, a profissionalização docente nos moldes recomendados pelos organismos internacionais, apresenta-se como imperativo para a configuração do novo professor como prestador de serviço, o agente responsável pela mudança configurada pela reforma, e assim, o principal responsável pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, acumulando funções para além do ato de ensinar, isso sem considerar que o próprio ato de ensinar já confronta o professor com problemas de ordem econômica, política, social e institucional, cuja solução extrapola o âmbito do trabalho do professor, o âmbito de sua formação.

Tais medidas concorrem para a disseminação de uma aparente valorização do professor pela sociedade atual vinculada à sua responsabilização pela educação das novas gerações, pois a desvalorização salarial de sua categoria não reflete a importância dada à função do professor no discurso oficial.

Considero ser este o contexto que arquiteta a base onde se sedimentam a desqualificação e desvalorização do docente, assentada na perda de identidade, desprofissionalização, desintelectualização, diminuição da capacidade de intervenção consciente, descomprometimento com o ato de ensinar. Uma vez desconfigurados, tanto o professor quanto seu trabalho, potencializa-se o trabalho pragmático e justifica-se a necessidade de monitorá-lo, de transformá-lo em tecnologia de baixo custo, viabilizando-se simultaneamente a adequação da escola às demandas do capital, bem como a formação e conformação das novas gerações de trabalhadores.

Observo que a simplificação do trabalho do professor segue em via contrária ao que acontece com a sociedade. Esta por sua vez se complexifica com a rápida transformação nos meios de produção, provocada pelo desenvolvimento contínuo dos meios de comunicação, os quais impõem usos e formas de comunicação cada vez mais complexos e instáveis. A diversificação desses meios, de analógicos a digitais, possibilitou mudanças

estruturais no processo produtivo e na organização do trabalho na sociedade contemporânea, ao viabilizar a globalização da economia, a expansão das leis do mercado, o desemprego estrutural e privatização das empresas estatais. A estrutura e a linguagem dos meios digitais permeiam concomitantemente três dimensões da vida social, o trabalho, o entretenimento e o gerenciamento de informação.

Com o aprimoramento da comunicação por imagem, som e movimento, resultante da evolução das tecnologias de mídia, os textos usados para expressar conceitos e idéias sobre o mundo ganham complexidade e gramática própria, alteraram o caráter simbólico da vida social, geram mudanças da nossa forma de olhar, de escutar e de viver em sociedade, com implicações diretas em como pensamos e trabalhamos, como ensinamos e aprendemos, como nos comportamos socialmente, enfim, muda o trabalho e a educação.

Na sociedade globalizada, orientada pela economia de mercado, a mídia tende a legitimar o pensamento hegemônico, a ser a porta voz dos grupos dominantes produtores do consumo, e nesse papel induz a reprodução de modelos de comportamentos assimilados como naturais pelos indivíduos em geral. Nesse contexto midiático o que percebemos são representações de um complexo mundo físico e social e não a realidade em si com seus traços objetivos. A mídia, com seus diferentes meios de comunicação são janelas que medeiam nossa relação com a realidade, e são, em parte, modeladas pela natureza de base capitalista, orientada pela lógica do mercado cujo objetivo maior é o lucro.

A força de penetração associada ao caráter de não neutralidade e ao papel estratégico da mídia de influenciar a educação estética, os gostos e a formulação de juízos, são questões que perpassam o processo educativo formal do qual se espera a contribuição para a formação de pessoas que vivem uma sociedade orientada pelo mercado e lidam inexoravelmente com uma crescente quantidade de informações, geradas e disseminadas pela mídia.

Considerando que o discurso da mídia se configura em espaço privilegiado onde se forja e se legitima a cultura dominante, além do fato de congregar múltiplas linguagens que exigem igualmente múltiplos domínios de leituras para uma compreensão crítica e criativa, como o domínio da leitura de textos escritos, sonoros e visuais, e dos subtextos ideológicos e comerciais, domínios esses que não se desenvolvem de forma espontânea. Caracteriza-se, assim, a necessidade do professor apresentar o conhecimento científico socialmente validado como ferramenta conceitual, essencial ao embasamento da análise crítica e a reestruturar o pensamento dos alunos a partir de fundamentos teóricos. Para tanto, o professor precisa ter

garantido a apropriação de um conhecimento multidimensional em uma formação política e cultural consistente.

Contudo, o que meu olhar conseguia alcançar em relação à aproximação entre o trabalho docente e mídia na realidade educacional maranhense, quando me propus realizar este estudo, foram indicações com as quais elaborei a hipótese de que esta aproximação ocorria, em geral, intuitivamente, com base no conhecimento de senso comum, a partir de determinação externa e não por iniciativa do professor, concorrendo dessa forma para o fortalecimento da rejeição como mecanismo de autodefesa do professor, bem como para a culpabilização do professor pelo insucesso do ensino, materializado na desarticulação entre o processo ensino-aprendizagem e as demandas sociais.

Assim, procurei refinar o olhar com a ajuda do referencial teórico e com a escuta aos sujeitos implicados nesta relação diretamente, por duas razões: a primeira por serem professores da educação básica que atuam na rede pública, e a segunda, por estarem concluindo uma etapa de formação continuada no nível de especialização em Mídia na Educação. Foi com base nas informações dadas por eles, sob as lentes do recorte epistemológico, que busquei confirmar ou refutar a hipótese inicial. Para tanto, retomo, aqui, os resultados encontrados a partir dos objetivos pretendidos inicialmente.

A mídia mais presente e como se faz presente no trabalho docente dos sujeitos da pesquisa – os dados indicaram a predominância da mídia impressa presente na realidade em estudo, mais precisamente a apostila, o jornal e revistas. As respostas não explicaram como utilizam essa mídia e sim para que utilizam. Entre as finalidades de utilização mais citadas encontra-se a leitura, interpretação e produção textual. Nenhuma referência foi feita à adoção dos clássicos nem ao ato de ensinar. Não identifiquei traços que associem o professor com um intelectual, pesquisador, cientista. Verifiquei, ainda, que a mídia mais utilizada não constou como objeto de estudo em nenhum dos trabalhos de final de curso.

A partir dos registros analisados, posso inferir que a aproximação com a mídia impressa é marcada por atividades rotineiras, simples e previsíveis que não privilegiam o questionamento, a crítica, o desafio e tão pouco a criação. São orientadas por um conhecimento de senso comum, que reduz a apropriação ao consumo instrumental e passivo dos produtos da mídia, e impede o acesso às objetivações das esferas não cotidianas da vida social. Tal restrição compromete a dinâmica entre apropriação e objetivação do patrimônio cultural da humanidade, ferramenta sem a qual é impossível a leitura para além das aparências, a compreensão da polifonia presente nos enunciados e das intrincadas relações de

poder que permeiam a composição dos diferentes meios. Dessa forma, inviabiliza a elaboração de contrapontos ao discurso da mídia, e contribui para a formação de clientes, de consumidores da mídia e distancia-se da formação de agentes midiáticos que sabem se situar como sujeitos e como parte de uma coletividade.

Outras pesquisas revelam que a preferência pela mídia impressa não se restringe a esse grupo, é uma característica do sistema educacional. Tem sua origem na simplificação do trabalho docente no início da escola moderna para que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Momento a partir do qual o trabalho do professor se subdivide e ele deixa de ter a noção da totalidade do processo, ele se restringe ao domínio de uma classe, uma matéria/disciplina. Nesse momento, também ocorreu a ruptura com o conhecimento culturalmente significativo, em contrapartida o manual didático foi supervalorizado, mas a partir de então o trabalho docente deixou de incorporar os avanços tecnológicos.

Quanto ao medo e a resistência dos professores não declarados, mas evidente na secundarização dos outros meios, inclusive de mídia com grande penetração no Estado como TV e rádio, é explicado, dentre outras razões, pela falta de conhecimento da maioria professores. A minoria, embora tenha participado de etapas formativas que focavam a integração das TICs na escola, alega ter um conhecimento deficiente a esse respeito em função do enfoque tecnicista e economicista dos cursos e treinamentos dos quais participaram. Verifica-se, no entanto, que de fato as políticas de formação na área não contemplam a discussão política de incorporação da mídia na escola. As oportunidades de formação minimizam a discussão teórica para enfatizar a reflexão da prática, assentada na pedagogia das competências, que por sua vez defende a empiria das tarefas cotidianas e a capacidade adaptativa dos indivíduos. Assim, a tecnologia ganha centralidade nas políticas educacionais como instância definidora dos rumos da escola, ocupa o lugar de sujeito capaz de realizar ações estratégicas. Com essa manobra minimiza-se e desvaloriza-se o trabalho do professor.

Por outro lado, os dados também apontaram outro fator que concorre para fortalecer a resistência em relação a incorporar os diferentes meios ao trabalho docente, as precárias condições físicas e administrativas das instituições públicas de ensino, marcadas pela dependência da burocracia e das idiossincrasias de quem estiver no exercício do poder, bem como a baixa remuneração do professor cujas implicações para sua sobrevivência traduz-se em itinerância, absenteísmo e rotatividade.

Fatores que favorecem a aproximação entre o trabalho docente e a mídia – no primeiro instrumento, a maioria das respostas aponta a disponibilidade dos meios como o

fator que favorece a relação entre o trabalho docente e a mídia, já nos registros dos TCCs a ênfase foi no trabalho cooperativo, em parceria e interdisciplinar.

Não discordo da afirmação de que a disponibilidade dos meios seja um fator que favorece a aproximação entre o trabalho docente e a mídia, no entanto defendo que não é a presença dos meios que caracteriza a qualidade dessa aproximação, e esse é um aspecto que me parece ter passado despercebido pelos cursistas. No meu entender, a referência enfática à disponibilidade dos meios decorre da força da dimensão técnica nas orientações destinadas ao trabalho com os meios, tanto pelos documentos oficiais quanto nos processos formativos. Na abordagem oficial e também na de senso comum os meios são considerados isoladamente, distanciados do contexto histórico-político-social onde são gerados. São tidos como ícones das mudanças pretendidas, com base na compreensão dos meios como neutros e prontos para serem utilizados, independente do trabalho que se pretenda realizar.

Compreendo que a racionalidade técnica, desarticulada das demais dimensões (política, humana, estética, ética, etc) inerentes à produção e utilização dos meios de comunicação, configura uma visão unilateral e restrita da mídia que não possibilita o encaminhamento das complexas questões implicadas quando de sua incorporação no âmbito da escola e do trabalho docente mais diretamente, sejam elas questões novas ou velhas.

Quanto ao trabalho em parceria, apontado como segundo fator favorecedor da relação entre trabalho docente e mídia pelos cursistas, considero-o um sinalizador de ampliação do olhar dos cursistas, fruto da intensificação dos estudos para elaboração dos TCCs. Portanto, apresenta-se como uma possibilidade de vir acontecer caso se disponham ao movimento de ruptura com a cultura de trabalho escolar estabelecida, cujas condições em geral são incompatíveis com o trabalho em parceria, interdisciplinar e cooperativo, que não se faz com autoritarismo, sem encontros, sem estudos, sem discussões, sem planejamento e sem realizações conjuntas.

Salta aos olhos a não referência às políticas públicas, inclusive a de formação de professores, como um dos fatores favorecedores. Tal fato leva-me a inferir que a ingenuidade revelada deve-se à fragilidade teórica do processo de formação daqueles que têm participado dos cursos e treinamentos, bem como da ausência de referencial teórico da maioria que relatou não se incluir nessas oportunidades de estudo. Penso que a limitação teórica implica em outras limitações, mas, por outro lado, expande e fortalece as expectativas mágicas já mencionadas anteriormente. Sem as ferramentas conceituais reduz-se a capacidade do campo perceptual ou da consciência, facilitando a manipulação do olhar para o aspecto ampliado,

forjando-se dessa forma uma compreensão estreita da realidade, que por sua vez induz a constituição de meias verdades.

O que dizem os cursistas em relação à utilização da mídia no trabalho docente considerando o contexto em que estão inseridos – observei que as manifestações positivas remetem a uma perspectiva de futuro, a um vir a ser, aspecto que relaciono com o fato de trabalharem restritivamente com a mídia impressa, conforme declararam na primeira questão, então a articulação com os demais meios no momento se materializa em possibilidade.

As considerações negativas reportam as dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, com ênfase na culpabilização do professor, fato que a meu ver caracteriza-se como uma das limitações do olhar e da compreensão do professor decorrentes do insuficiente processo de formação em vigência, bem como da política de integração das TICs na escola, entre outras políticas voltadas para a área de educação.

Associo-me aos que denunciam a estreiteza de um processo formativo assentado na concepção de competência que supervaloriza a empiria da prática em detrimento da consistência teórica, por compreender que o conhecimento de senso comum induz os professores a uma visão fragmentada e rasa da realidade, fato que contribui para acomodá-los, entorpecê-los e imobilizá-los diante da complexidade dos desafios com os quais se defrontam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Também concordo com aqueles que reconhecem os impedimentos advindos de uma política de integração das TICs voltada para um investimento inicial em máquinas sem a análise prévia de como tal inserção afetará administrativa e pedagogicamente a escola e os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, numa clara demonstração de pouco caso com a garantia das condições necessárias para a formação de sujeitos produtores e organizadores da ciência, da cultura, da tecnologia e da arte, entre elas a apropriação e objetivação desses sujeitos na perspectiva do desenvolvimento humano.

A operacionalização dessas duas políticas, de forma articulada, cria o campo fértil para a geração e assimilação dos sentimentos de impotência e culpa dos professores. Primeiro por lhes faltar as ferramentas conceituais necessárias ao alargamento do olhar, do pensar e do agir, que restringe o acesso ao conhecimento socialmente validado no momento em que o conhecimento se alarga e dinamiza em escala sem precedentes com a ajuda da mídia; segundo pelas precárias condições físicas e administrativas das escolas públicas em geral, desfavoráveis à reinvenção de um processo que se quer dinâmico, crítico e criativo; terceiro por se submeterem ao confronto diário com as demandas educacionais complexas, advindas

de uma sociedade que se orienta pela lógica do consumo e do lucro, lógica voltada à quebra de resistências, à manipulação e dominação; quarto por serem responsabilizados oficialmente pelo insucesso do processo de ensino-aprendizagem, quando este depende também de fatores diretamente vinculados às decisões políticas e econômicas do macro sistema e que estão acima e além das possibilidades do professor e de sua formação.

Reconheço que a análise desenvolvida aqui ao mesmo tempo em que evidenciou traços da realidade em estudo também silenciou e ignorou outros, pois ao mesmo tempo que me aproximei da realidade estudada também me distanciei dela, movimento influenciado pelas escolhas em relação ao tema, ao viés teórico, aos objetivos, à metodologia, em fim foram tantas... Mas sinto-me a vontade neste reconhecimento por tê-lo assumido desde o início da feitura desse trabalho e por entender que é próprio da dinâmica do conhecimento a sua incompletude, assim como é próprio da natureza humana a busca de respostas, mesmo que provisórias, para suas contínuas indagações.

As respostas que encontrei às indagações iniciais desta pesquisa, resguardadas as limitações registradas, concorrem para a confirmação de alguns aspectos da hipótese inicial e refutação de outros. A idéia de que a aproximação entre trabalho docente e mídia ocorra por determinação externa não foi confirmada, pois na realidade estudada a aproximação verificada traz a marca de uma relação ainda restrita a mídia impressa, apesar da contundência da política de integração das TICs na escola, em vigência desde o final do século XX com o desenvolvimento de vários programas, fato que evidencia o não interesse de tais políticas em construir possibilidades de apropriação dos meios pelos professores, mas tão somente viabilizar o projeto maior de adequar a educação, a escola e o professor às demandas da sociedade mercadológica.

Por outro lado, confirma-se a premissa de que a aproximação entre trabalho docente e mídia se dá na ausência de estudos que fundamentem tal utilização, o que caracteriza uma articulação norteadada pelo conhecimento intuitivo de senso comum. Conforme acusaram vários registros dos cursistas, eles reconhecem não terem o conhecimento necessário para realizarem tal articulação em decorrência da falta ou ineficiência das oportunidades de formação, conforme explicitado acima.

Considero que os dados analisados confirmaram que não somente a falta de conhecimento é geradora de resistência e culpabilização do professor, mas que vários fatores concorrem para tanto, desde o fato de tais políticas se definirem externamente sem a participação da escola e do professor, a ineficiência e inexistência de conhecimento a respeito

da natureza complexa da mídia em suas múltiplas dimensões, as precárias condições físicas da escola, sua dependência administrativa e pedagógica, entre outros.

Por entender que a realidade é dinâmica e que o trabalho docente, assim como qualquer outro trabalho, insere-se nesta dinâmica contribuindo para realçar novos rumos, novas nuances, como também pode servir à adaptação dos indivíduos aos rumos pré-definidos e a manutenção de finalidades já estabelecidas, ou seja, qualquer direção em que se move o trabalho do professor ele estará contribuindo para que determinado grupo, determinada forma de pensar e agir se fortaleça na engrenagem que mobiliza e vivifica a dinâmica social. Sinto que a direção que tomarei como orientação para pensar e realizar o meu trabalho de professora, a partir das descobertas possibilitadas pela elaboração desta tese, necessariamente incluirá algumas linhas retas, outras sinuosas, bem como obstáculos identificados ao longo do percurso até aqui.

Visto que a trilha escolhida nesta elaboração me levou a evidenciar com mais nitidez as linhas sinuosas e os obstáculos, quero agora realçar as linhas retas, não como certezas absolutas, mas na perspectiva de definição do ponto de partida para novos estudos, novas descobertas, novas indagações, aproveitando a brecha que se abriu com a ampliação do meu olhar para a realidade da qual faço parte, na qual atuo, o espaço onde convivo, por acreditar que quando as finalidades mudam também as condições se modificam. O que resgato a seguir não tem a pretensão de verdade a impor, mas sim de demarcar a minha escolha por estar a serviço de fortalecer o lado dos que lutam:

a) Pela profissionalização do professor traduzida por boas condições de trabalho, formação humana multilateral, melhoria salarial e reconhecimento social; a profissionalização que incorpora o ato de ensinar como função principal do professor e o ensino como atividade específica e sistemática realizada no campo da educação, orientada conscientemente e consubstanciada por conhecimentos históricos, teóricos, acadêmicos e científicos;

b) Por consubstanciar uma concepção de trabalho docente como práxis, atividade material transformadora e orientada para a consecução de finalidades, atividade material que descarta a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento, atividade orientada para além da reprodução da realidade e do pensar sobre ela, uma construção social de múltiplas dimensões, uma atividade complexa de conjunção entre teoria e prática, cuja organização teórico-metodológica resulta de escolhas epistemológicas fruto do compromisso político do docente. Trabalho docente cuja essência é o ensino, a transmissão da cultura, atividade realizada pelo professor para garantir aos alunos uma formação nas esferas não cotidianas da vida social, bem como o acesso a objetivações como ciência, arte, moral;

c) Para que a incorporação da mídia no trabalho docente se faça mediante a apropriação do professor, decorrente da transformação desses instrumentos de comunicação em meios de ensino, realizada por ele, com base no conhecimento da realidade que esses meios comunicam e representam; do processo comunicativo que eles favorecem entre as pessoas; de suas próprias possibilidades como elemento didático; da articulação e desenvolvimento de pressupostos interdisciplinares, bem como das possibilidades de constante inovação metodológica. A incorporação com base no enfoque equilibrado, onde o professor é o protagonista do processo, pois a ele cabe a responsabilidade pela escolha da melhor tecnologia para as diferentes situações de ensino, dentre as múltiplas possibilidades existentes;

d) Pela definição e operacionalização de políticas educacionais que priorizem a promoção de uma formação básica sólida aos professores, para que usando a mídia, readquiriram o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais.

O pressuposto que ilumina o compromisso assumido aqui, vai ao encontro do pensamento de Forquin (1993, p.173) quando considera que mesmo na desesperança e no desencanto

[...] não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 4, n° 8, p. 33-44, jan/abr/2003.
- ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Notas sobre a constituição do trabalho docente e projetos de formação. In: **Travessia**, vol. 04, n° 01, p. 470-479, 2010. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/330/showToc>> Acesso em 05/06/2010.
- AFONSO, Carlos A; SOARES, Luiz Fernando G. Desenvolvimento humano e a apropriação das TICs. In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2005**. São Paulo, p. 27-30, 2006.
- ALMEIDA, M. Elisabeth. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nize; SCHLÜNZEN, Elisa; SCHLÜNZEN, Klaus (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 171-192, 2005.
- ALONSO, Katia Morosov. Algumas considerações acerca da influência das multimídias sobre a organização e o trabalho docente. Texto apresentado na **23º Reunião da ANPED**, Seção Especial, Caxambu, 2000, p. 1-15. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/se2.PDF>> Acesso em 05.09.2010.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVARENGA, Elda; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente. In **VI Seminário da Redestrado**, UERJ, RJ, p. 1-14, nov/2006.
- ANDRADE, P. F. & ALBUQUERQUE Lima, M.C.M. **Projeto EDUCOM**. Brasília: MEC/OEA, 1993.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n° 87, p. 335 – 351, maio/agosto 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19/11/2009.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf> Acesso em 13/06/2009.
- AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação no sistema escolar. In: SANCHO, Juana María [et al]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, p.153-175, 2006.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BABBIE, E. **The practice of social research**. 4th ed. Belmont, Wadsworth Publ., 1986.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e educação: a construção do campo. In: GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs). **Nas telas da mídia**. Campinas SP: Alínea, p. 75-82, 2002.

_____. **Tecnologia e construção da cidadania**. São Paulo, p. 1-11, maio/ago. de 2003a. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/comueduc/apresenta/doc1-27.htm> Acesso em: 14.03.2010.

_____. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Senac São Paulo, 2003b.

BACELAR, Jorge. **Apontamentos sobre a história e desenvolvimento da impressão**. 1999. Disponível em: http://www.bocc.uff.br/pag/bacelar_apontamentos.pdf. Acesso em: 12/012/09.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, nº 002, p. 3-23, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. Disponível em < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf> > Acesso em 10/04/2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_arttext> Acesso em 23/04/2010.

BALTAR, Marcos. Letramento radiofônico na escola. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.

BALTAR, Marcos; GASTALDELLO, Maria Eugênia T; CAMELO, Marina A; LIPP, Bárbara M. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. In: **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2008, p. 185-210. Disponível em < http://www.letras.ufmg.br/rbla/2008_1/08-Marcos-Baltar.pdf > Acesso em 6.04.2010.

BALTAR, Marcos ; GASTALDELLO, M. E. T. ; CAMELO, Marina Araujo ; LIPP, B. M. . Rádio Escolar uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, p. 185-210, 2008.

BAPTISTA, Ana Lúcia; BAPTISTA, Rozângela Guedes. **Leitura e televisão: uma visão crítica**. (2004) Documento eletrônico disponível em: < www.fiama.edu.br/revista/2004/.../leituraetv.htm> Acesso em: 04/01/2010.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. **Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências**. In: Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro. v. 30, n. 2, p. 38-47, ago/2004. (Documento on-line) Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/302/boltec302d.htm>> Acesso em 15/01/10.

BARRETO, Raquel Goulart. Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores. Texto apresentado na Seção Especial da **24ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/se1.PDF> Acesso em 30/05/10.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf> > Acesso em 30/07/2009.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/08/2009.

BARRETO, Raquel Goulart *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006. Disponível em < http://www.oei.es/docentes/articulos/tecnologias_informacion_formacion_profesores.pdf > Acesso em 26/04/2010.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20.11.2010.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996.

BEAL, Adriana. **Introdução à gestão de tecnologia da informação**. (2001) Disponível em < http://www.2beal.org/ti/manuais/GTI_INTRO.PDF > Acesso em 13/05/2010.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003. Disponível em <http://www.oei.es/docentes/articulos/television_herramienta_pedagogica_formacion_profesores.pdf > Acesso em 24.05.2009.

_____. **O que é mídia-educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERGER, L. Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: **Encontro internacional trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores**, 2006, Fortaleza. Anais... Fortaleza: LABOR/UFC, p. 1-23, 2006.

BÉVORT, EVELYNE; BELLONI, MARIA LUIZA. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/02/2011.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o Programa Proinfo Integrado. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1, p. 01-35, dez/2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em 13/11/2010

BLIKSTEIN, P. & ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. (s/d) Disponível em <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfETeaching-OnlineEducation.pdf> Acesso em 21/04/2009.

BOMFIM, Inês. “Professor Parceiro”: modalidade contemporânea de expropriação do trabalhador docente. In: **29ª Reunião da Anped**. Caxambu, MG. 2006. (documento on-line) Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT09-2106--Int.pdf > Acesso em 12/08/09

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO Nelson de Luca. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. (documento on-line) Disponível em < <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm> > Acesso em 08/11/09.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 17/02/2010.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio/2000. Disponível em http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf Acesso em 03/04/2010.

_____, Senado Federal - Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 77.118, de 9 de fevereiro de 1976**. Reestrutura a Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE) e lhe dá novas atribuições. (documento on-line) Disponível em <
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=123258>> Acesso em 10/01/10.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE** / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em <
www.fnde.gov.br/index.php/...planonacionaleducacao/download> Acesso em 15/08/2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro/2002. Disponível em <
http://www.ourinhos.unesp.br/staa/docs/legislacao/resolucao_cne_1.htm> Acesso em 8/04/2010.

_____. Ministério da Educação/SEED. **Projeto Básico**. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Brasília, DF, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Termo de Referência para a SEDUC. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Brasília, 2005b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil tem mais de 230 mil docentes na Educação Superior**. (2005c) (Documento on-line) Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news05_46.htm> Acesso em 15/12/09

_____. **Resolução/ CD/ FNDE / Nº. 064 de 13 de dezembro de 2007** - Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, e aprova as normas para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/midias/res_midias.pdf. Acesso em 15/12/08.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Sub chefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> Acesso em 04/10/09.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Informativo**. Ano 5 nº 145 - 25 jan 2007 (Documento on-line) Disponível em <
<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo145.htm>> Acesso em 19/03/09.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Brasília, 2009. (documento on-line) Disponível em < http://www2.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf> Acesso em 4/05/10.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Cursos recomendados e reconhecidos** (2010) (documento on-line) Disponível em < <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoIes&codigoRegiao=2&descricaoRegiao=Nordeste>> Acesso em 11/04/10.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **De 2005 para 2008, acesso à Internet aumenta 75,3%**. (s/d) (Documento on-line) Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517 Acesso em: 15/03/10

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: **síntese de indicadores 2008**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Ministério da Cultura. **Relatório de Teleducação**. (Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL). Brasília, DF, 1973.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

BREZEZINSKI, Iria. Trabalho docente, tecnologias e educação. **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação**, p. 35-52, ago/2007. 1 CD-ROM.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. Editora da UFPR, 2001. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_17.htm Acesso em 13/02/2009.

BURINI, Débora; MOURA, Jefferson José Ribeiro de. Sala dos Professores, uma experiência de comunicação dialógica através do rádio. In: **V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, p. 1-14, setembro/2005, UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1379-1.pdf>> Acesso em 4.08.2010.

BUSATO, Luiz R. O binômio comunicação e educação: coexistência e competição. In: **IV Congresso Internacional de Educação**, USP, São Paulo, p. 01-46, maio/1997.

CAETANO, Liliane Monteiro. Condições sócio-econômico-políticas da chegada do Rádio e da Televisão no Brasil e os primórdios da convergência tecnológica. In: **Contemporânea** nº 10, 2008.1

CALABRE, Lia. Políticas públicas culturais de 1924 a 1945: o rádio em destaque. In: **CPDOC/FGV Estudos Históricos, Mídia**, n. 31, p. 161-180, 2003/1.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 25/10/2009.

CALVINO, Ítalo. “**As cidades invisíveis**”. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, UNESP, 1999.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações?** 2007. Disponível em <

http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_campos.pdf>
Acesso em 19/04/2010.

_____. **A reforma da formação inicial de professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a.

CAMPOS, Roselane Fátima. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: **Reunião Anual da Anped**. Minas Gerais, p. 1-13, 2002b. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf> Acesso em 07/04/10.

CARVALHO, A.M.P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, p.51-63, abr./jun. 1992.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade internacional. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 3-32, 1996.

CATAPAN, Araci Hack. O conhecimento escolar e o computador. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 173-181, s/d. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10648/10179>> Acesso em: 10/08/2009.

CATINI, Caronlina de Roig. Sbsunção do trabalho docente ao estado. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, UNICAMP, jun e jul/2009. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ws7xAyq8.doc> Acesso em 07/02/2010.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A história no pensamento de Marx. In: BORON, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.) **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006, p. 143-166.

CHAVES, Eduardo O. C. A tecnologia e os paradigmas na educação: o paradigma letrado entre o paradigma oral e o paradigma audiovisual. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, Educação e Leitura**. Campinas, São Paulo: Anhembi Morumbi e Associação Brasileira de Leitura, 1999. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Self/EDTECH/leitescr.htm#I>. Acesso em 18/12/2009.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: aproximações. In BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, p. 101-112, 2002.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 29-49

COMENIUS. **Didática magna**. Aparelho crítico Marta Fattori. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMISSION EUROPÉENNE. **Éducation et formation en Europe: systems différents, objectifs partagés pour 2010**. (2002) Disponível em <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/objectives_fr.pdf>. Consulta em 17/04/2009.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima; JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de avaliação para a educação superior brasileira e o trabalho docente no contexto neoliberal . In: **VI Seminário da Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ, Rio de Janeiro, p. 1-14, nov/2006. Disponível em <www.fae.ufmg.br/.../trabalhos/eixo.../as_politicas_de_avaliacao.doc> Acesso em 18/12/2008.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORREIA, António Cruz & GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880 – 1920)** 1ª ed. Lisboa: EDUCA, (Cadernos Prestige) 2004.

CORREA, M. B. Tecnologia. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.250-257, 1997.

COSTA, S.; BRENER, J. Coronelismo eletrônico: o governo de Fernando Henrique Cardoso e o novo capítulo de uma velha história. **Comunicação & Política**. v IV, n.2, p.29-53, maio-agosto 1997.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: SENAC, 2002.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, set. 2006, p. 26 –31. Disponível em: 10/12/2009.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Ambiente das mídias digitais: reflexões sobre comunicação e educação. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 141-164, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em 29/11/2010.

COUTINHO, Lidia Miranda; QUARTIERO, Elisa Maria. Cultura, mídias e identidades na pós-modernidade. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 47-68, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 27/07/2010.

COUTO, E.; FONSECA, D. Comunidades virtuais: herança cultural e tendência contemporânea. In: PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, p. 53-67, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYSNEIRO, Paulo G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: **Informática Educativa**, vol 12, nº 1, p. 11-24, 1999. Disponível em <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf> Acesso em 10/03/2009.

_____. Fenomenologia das novas tecnologias na educação In: **Revista da Faced**, nº 07, p. 89-107, 2003. Disponível em <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=122>> Acesso em: 02/03/2009.

_____. **Gestão de Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola**. Recife, PE, fev/2006. Disponível em < <http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=1370>> Acesso em 12/01/11.

DeFLEUR, Melvin; BALL-Rokeach, S. **Teorias da comunicação de massa**. Rio de Janeiro. J. Zahar, 1993.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Critical studies in teacher education: its folklore theory and practice**. New York: The Falmer, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e Educação**. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em 10/09/2009.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem; FERNANDES, M. José Silva. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: **VI Seminário da Redeestrado**, UERJ – Rio de Janeiro, 06 e 07 de nov/2006. Disponível em < http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf> Acesso em 04/09/2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 06/06/09.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **Teleducação ou Educação a distância: fundamentos e métodos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIZARD JR, Wilson. **A nova mídia: a comunicação em massa na era informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo... In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>> Acesso em 13.11.2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- _____. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação dos conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 123-148.
- FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. In: **Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS**, v. 4 n° 2, dezembro, 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf> Acesso em 04/12/09.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERNANDES, Fábio Muniz. **Quem são os verdadeiros piratas?** Em busca de teorias. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora Ltda / IBCC, 1999.
- FERNANDES, Natal L. Roque. **Professores e computadores: navegar é preciso**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA, Eliane. Breve historia da TV Educativa no Brasil. In: **Paraninfo** revista digital. (2008) Disponível em: http://paraninfo.iesjorgemanrique.com/index.php?option=com_content&task=view&id=152&Itemid=27 Acesso em: 04/01/2010.
- FÍGARO ROSELI. Entrevista. Escola, meios de comunicação e a relação professor-aluno. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.13, p. 73-88, set/dez/1998.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol.24, n.1, p.37-69, jan./jun.1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRADKIN, Alexandre. **História da Televisão Pública/Educativa**. (s/d) Disponível em: www.fndc.com.br/arquivos/HistoriaTVEducativa.doc Acesso em: 14/01/2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos - Volume II – 3ª ed.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_arttext Acesso em 11/08/2009.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15/09/2009.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06/08/09.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/12/2010.

FREITAS, L. C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: **Anais do SIMPÓSIO DO LAGE**, 3, Jundiaí, 2000.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortês, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, p. 13-8, 2001.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. p. 168 – 194, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf> > Acesso em 06/04/2010.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1962.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Apresentação. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-25.

GALERA, Joscely Maria Bassetto; POLLI, Iracema Ribeiro Roza. A interconexão das tecnologias interativas e a metodologia de Ensino por Projetos: uma prática pedagógica possível no cotidiano do ensino superior. In: **CAP Accounting and Management** - n° 1, ano 1, v 1, 2006.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. (documento on-line) Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>> Acesso em 12/03/10.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> > Acesso em 03/02/2009.

GATTI, Bernardete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; GERALDI, João Wanderley. Saberes da vida, saberes da vida. In: LIMA, Maria E. C. de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, educação e leitura**. Campinas, São Paulo: Anhembi Morumbi e Associação Brasileira de Leitura, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Saouza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 67-80.

GUAZINA, Liziane. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O conceito de mídia na Comunicação e na Ciência Política: desafios interdisciplinares. In: **Revista Debates**: Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul.-dez. 2007.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; HOENISCH, Júlio César. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N; AZAMBUJA, Mariana P.R; JAEGGER, Fernanda P. **Violência, Gnero e Políticas Públicas**. EDIPUCRS, Porto alegre, 2004.

GUIMARÃES, Mauro; SOARES, Ana M. Dantas; CARVALHO, Néri A Olabarriaga; BARRETO, Marcos Pinheiro. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia**. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000100004&script=sci_arttext Acesso em: 05/11/09.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: **Educar**, n. 24, p. 67-85, Curitiba, 2004. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2209>> Acesso em 28/04/2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. SP: Paz e Terra, 2004

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIGINO, Anderson Fabian Ferreira. **A Pedagogia de Projetos na Educação em Ciências & Tecnologia à luz da ciência da complexidade e de uma teoria da negociação: um estudo de caso no ensino de Física dos cursos de Engenharia Industrial do CEFET-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETMG, Belo Horizonte, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009 (online) Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 02/01/2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO MONITOR. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo, SP: Instituto Monitor, 2005.

INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Carta de Manágua**, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, mai/jun/jul/ago/1998.

_____. As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente. In: **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4ª ed. Campinas, S.P: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf> Acesso em 27/07/2009.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago., 2002. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jeanmacoletavaressantos.pdf> Acesso em 20/03/09.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em < http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/COMPETENCIA_COMO_PRAXIS.PDF> Acesso em 10/02/2010.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth. Evasão na educação a distância. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.349-379, dez. 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=565> Acesso em 20/01/2010.

LAVAL, C. W. L. **Le nouvel ordre éducatif mondial**. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Nouveaux Regards. Paris: Regards/Syllepse, 2002

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>> Acesso em 13/01/2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Atlas, 1985.

LAVILLE, C; DIONE, J.A. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a11v27n94.pdf>> Acesso em 08/05/2009.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais. Brasília:Andes-sn, 2004. Disponível em < <http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-reuni.pdf>> Acesso em 19/10/2010.

LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. **Trabalho docente e TIC – alguns apontamentos**. 2007. Disponível em < http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/trabalho_docente_e_tic.pdf> Acesso em 02.06.2010.

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Gercina Ângela Borém de O; PINTO, Líliam Pacheco; LAIA, Marconi Martins de. Tecnologia da informação: impactos na sociedade. In: **Inf.Inf.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 75- 94, jul./dez. 2002.
- LIMA Venício A. de. Revisitando as sete teses sobre mídia e política no Brasil. In: **Comunicação & Sociedade**, Ano 30, n. 51, p. 13-37, jan./jun. 2009.
- LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena [et al] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas S.P: Autores Associados: HISTEDBR, 2010 (61-86).
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n° 89, p. 1159-1180, set/dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 02/06/2009.
- LUKÁCS, George. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, 1978.
- _____. A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Editora Ática, 1981, p.59-86.
- MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...** Caxambu, 2000.
- MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Do pocinho ao cabeças**: a televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, 2005.
- MAGALHÃES, Cláudio Márcio; VEIGA, Vera Regina França. **As TVES, as teorias da comunicação e o dilema da escola**. (s/d) Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0701.htm> > Acesso em 08.05.2010.
- MAGRONE, Eduardo. O impacto do processo de massificação do ensino sobre a autoridade docente: uma tentativa de interpretação. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**. CAXAMBU/MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t146.pdf> Acesso em 27/06/2009.
- MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Sílvia Krueger. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>> Acesso em 17/08/2009.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.
- MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, UFPR, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf> > Acesso em 09/08/2009.
- MÀRKUS, Gyorgy. **Marxismo y antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.
- _____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de SP, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MATTELART, A e M. **Penser les médias**. Paris: Éditions La Découverte, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> > Acesso em: 08/07/2009.

_____. Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores. **Educação em Questão**, Natal: v. 20, n. 6, p. 74-93, maio/ago/ 2004.

_____. O trabalho docente no contexto das reformas. GT 5 de Política Educacional, 28ª **Reunião anual da ANPED**, 2005, p. 01-17. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf > Acesso em 22/05/09.

_____. A reforma da educação superior e o trabalho docente. **VI Seminário da rede ESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente**. UERJ - Rio de Janeiro – RJ, 06 e 07 de novembro de 2006 – Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf. Acesso em 18/12/08.

_____. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: **31ª Reunião da ANPED**, Caxambu, MG, 2008. Disponibilizado em < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf> > Acesso em 22/03/2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil; MAZZEU, Renato Brasil. Análise crítica dos pressupostos teóricos e epistemológicos da política de formação docente no Brasil: implicações para a formação do professor e para o desenvolvimento do trabalho educativo. In: **VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina** Buenos Aires, Julio/2008. Disponível em www.fae.ufmg.br/.../ ANALISE%20CRITICA%20DOS%20PRESSUPOSTOS%20TEORICOS%20 Acesso em 24/06/2010.

MELO, Savana D. Gomes. **Reformas e políticas para a educação profissional a partir de 1990: alguns aportes**. 2009. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo1.pdf Acesso em 24/06/2010.

MELLO, Fábio Mansano de. Neoliberalismo e qualificação do trabalho docente. In: **Anais do V Colóquio Internacional Marx e Engels**. Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) UNICAMP, 24 de abril de 2007. Disponível em < http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao3/Fabio_Mello.pdf > Acesso em 02/01/10.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

MORAIS, Regis de. **TV e educação: entre o caos e o horizonte**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação** – Número 1 – 1997. (documento on-line) Disponível em <www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=923 > Acessível em: 17/10/09.

_____. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. Perspectiva, Florianópolis: **CED/UFSC**, p. 51-68, 1999. Disponível em <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/.../10068> Acesso em 12/11/2009.

_____. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Incertezas nas Práticas de Formação e no Conhecimento Docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.139-157.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 04/08/10.

MORAES, Raquel de Almeida. Estado, educação e informática no Brasil: rumos democráticos? In: **Revista “Linhas Críticas”**, v. 1, n° 1, dez. 1995 – mar. 1996. (documento on-line) Disponível em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n1/estado_educacao+raquel_de_almeida.pdf> Acesso em 20/04/2009.

_____. Informática, educação e história no Brasil. In: **Conect@** - n° 3, nov/2000. (documento on-line) Disponível em <http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel_historia.htm> Acesso em 04/11/09.

_____. PROFORMAÇÃO: uma análise da influência do Banco Mundial na formação dos professores leigos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 17, 2003, p. 295-308.

_____. **A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do banco mundial**. Do formar ao Proinfo: 1987-2005 (2006) (documento on-line) Disponível em <http://www.comunidadeproinfo.escolabr.com/leitura/raquel_moraes/Raqueldealmeidamoraes_histedbr2006.pdf> Acesso em 16/11/09.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e Educação Infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n. 85, p.1203-1235, dez/2003. (documento on-line) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485> Acesso em 19/04/2009.

MORELATTI, M. R. M. A abordagem construcionista no processo de ensinar e aprender cálculo diferencial e integral. In: Congresso Iberoamericano, Simposio Internacional de Informática Educativa, Taller Internacional de Software Educativo, 2002. **Anais...** Vigo. IE ; Universidade de Vigo. 2002.

MORO, Maria Lucia Faria. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez 1990. (documento on-line) Disponível em <

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/745/667>> Acesso em 3/01/10.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, p. 82-89, agosto/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf>> Acesso em 28/08/2009.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1995.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**. Pannonica, nº.4, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/03/2009.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os Trabalhadores docentes In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 02/06/2009.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: **VII Seminário Redestrado** “Nuevas regulaciones em América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/odrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf . Acesso em 28/03/2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças no trabalho e na luta docente na Argentina e no Brasil. In: **Revista Adusp**, p. 65-76, jan/2010. Disponível em <<http://www.adusp.org.br/revista/46/r46a11.pdf>> Acesso em: 10/01/2011.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 101-107, set/out/nov/dez, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_10_maria_rita_netto_sales_oliveira.pdf> Acesso em: 12/03/2009.

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

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: **Revista FACEVV**, número 2, 1º semestre de 2009. (documento on-line) Disponível em <<http://www.facevv.edu.br/Revista/02/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>> Acesso em 03/01/10.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 217-222, set./dez., 2008. (documento on-line) Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/521>> Acesso em 23/01/10.

PALHANO, Raimundo. **Cenário da educação básica maranhense 2008-2017**. São Luís: IMESC, 2008.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms, children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

_____. **Constructionism**: a new opportunity for elementary science education. A proposal to the National Science Foundation. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts. 1986.

_____. **Logo**: computadores e educação. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **The Children's Machine**: Rethinking School in the Age of the Computer. New York: Basic Books, 1993.

_____. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr.3 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19/03/10.

PARAGUASSÚ, Lisandra. **Salário médio de professor sobe de R\$ 994 a R\$ 1.527**. Agência Estado. 18/10/2009. (documento on-line) Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,salario-medio-de-professor-sobe-de-r-994-a-r-1527,452454,0.htm>> Acesso em 08/03/10.

PAVAN, Alexandre. Em busca de sintonia. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, nº 246, outubro 2001. Disponível em http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro01/capa.htm Acesso em 15.06.10.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica**: cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem. Campinas: Alínea, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A epistemologia genética. In: **Piaget**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil**, uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999.

PITKIN, H.F. **Representação**: palavras, instituições e idéias. Lua Nova, 2006.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Projeto Educom.rádio**. Disponível em: <http://www6.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/relacoes_internacionais/carteira_de_projetos/inclusao_social/0004> Acesso em 10/01/2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com Futuro: educação e multimídia**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

_____. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999. Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=462 Acesso em 12.09.2010.

_____. **Uma escola sem/com futuro**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11 (online) Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_08_NELSON_PRETTO.pdf> Acesso em 10/12/2009.

_____. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

PROMEDLAC, Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=119&Itemid=241>>. Acesso em: 28 maio 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 21/08/2009.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital**. (s/d) Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20Estranhamento....pdf>> Acesso em 10/11/2010.

ROCCO, M. T. F. Escola, Meios de Comunicação e a relação professor-aluno. Entrevista por Roseli Fígaro. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 13, set./dez. 1998. Disponível em <http://www.revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/.../4404/4126> Acesso em: 09/05/2010.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto; NETO, Antônio Cabral. **A política de formação docente no âmbito do projeto principal regional de educação**. VI Seminário da rede ESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ - Rio de Janeiro – RJ, p. 06 e 07 de novembro de 2006 – Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm. Acesso em 18/12/08.

ROMÃO, José Eustáquio. **Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005)** Revista Iberoamericana de Educación. N.º 48, p. 111-127, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SÁ, Nicanor P. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 57, p. 20-29, maio/1986.

SADALA, P. Tecnologia Educacional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editores-chefes). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 323-324.

SADER, Emir. Apresentação. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007, p. 9-15.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1985.

SANTOS, Gilberto Lacerda. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 303-312, jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a08v29n2.pdf>> Acesso em: 27/01/2010.

SANTOS, Edilma Silva. **Novo perfil do educador frente às tecnologias**: um desafio a superar. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em:
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html. Acesso em 18/12/08.

SANTOS, Laymert Garcia. A informação após a virada cibernética. In: SANTOS, Laymert et al. **Revolução tecnológica, internet e socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 73-80..

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15/06/2009.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.5, n.2, p.23-41, jun. 2004. (documento on-line) Disponível em <
www.fae.unicamp.br/etd/include/getdoc.php?id=349...64...> Acesso em 20/12/09.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, nº 34, p. 152- 180, jan/abr/2007a Disponível em<
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> > Acesso em 08/14/2009.

_____. Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação. SAVIANI, Dermeval **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b, p. 2011-245.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007c.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007d.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Alínea, 2005 p. 105-125.

_____. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 19/01/2010.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. A expansão dos cursos de pedagogia em santa catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior. Texto apresentado na **28ª Reunião da Anped**, Caxambu MG, 2005. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1118--Int.rtf>.> Acesso em 13/04/2010.

SCHWARTZ, Y. De La “Qualification” à La “Compétence”. **Education Permanente**, 1995, n. 123, p. 125-138.

SCHWARTZMAN, Simon [et al]. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SEVERINO, Antônio. **Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização** (2003). Disponível em < <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/oeufemismo1.pdf>> Acesso em 03/06/2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº 02, p. 525-545, jul/dez/2004. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9665/8886> Acesso em 12/05/2010.

_____. Professor: protagonista e obstáculo... In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>> Acesso em 13.11.2010.

SILVA, Vandéi Pinto da. Trabalho e formação humana no marxismo e na educação. In: **VI Seminário do Trabalho “Trabalho, Economia e Educação no séc. XXI”**, UNESP/Marília, 2008a. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/vandeipintodasilva.pdf> Acesso em: 17/07/2009.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009. Disponível em <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/ametamorfose.pdf>> Acesso em 24/03/2010.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso de posse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na Cerimônia de Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Secretaria de Imprensa. **Discursos e entrevistas**. Brasília, 1 de jan.2007. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 25/04/2008

_____. Inclusão digital é instrumento de conquista da cidadania. In: **PROGRAMA Café Com Presidente**, Brasília: EBC, 2008. Entrevista concedida pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2008b. Disponível em: <<http://cafe.radiobras.gov.br/Aberto/Cafe/Materia/id:290:mes:04>>. Acesso: 13/05/2008.

SILVA, Maria Abadia. Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. In: MORAES, Raquel de Almeida. **A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do Formar ao Proinfo: 1987-2005**. Disponível em: www.comunidadeproinfo.sitedaescola.com/apresenta/Palestra_4_Politica_na_Informatica/hist-edbr2006.ppt. Acesso em 19/12/08.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Valdirene Cássia da; COUTO, Edvaldo Souza. Convergência cultural-midiática: as tecnologias e a fruidez da juventude na cibercultura. In: **Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - ENECULT - /UFBA**, Salvador-Bahia, 28 a 30 de maio de 2008.

SIMPSON, O. The impact on retention of interventions to support distance learning students. **Open Learning**, v. 19, n. 1, 2004.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em http://www.ppge.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/arquivos/101.pdf. Acesso em 09/02/2010

SOBREIRO, Marco Aurélio. **Celestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar**. Disponível em <http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/FreinetEKorkzak_Precursores_do_jornalescolar_MarcoAurelioSobreiro.pdf> Acesso em: 14/01/10.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Etnicidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, Denis (Orgs.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro. Mauad, 2006.

SOSSAI, Fernando Cesar; MENDES, Geovana M. Lunardi; PACHECO, José Augusto. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 19-46, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 05/09/2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

TASSIGNY, Mônica Mota. Reflexões e controvérsias sobre a categoria ontológica do trabalho. In: **Rev. Humanidades**, v. 17, n. 2, p. 102-112, ago./dez. 2002. Disponível em <http://www.unifor.br/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/1514.pdf> Acesso em: 10/08/2009.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F.J.S. e OLIVEIRA, M. de A. (Orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed., Fortaleza/São Paulo: UECE/Cortez, 1998.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kasuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n° 27, p. 327-343, jul/dez/2009. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n29/midias.pdf>> Acesso em: 23/01/2011.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 74, abril/2001, 143-160. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100009> Acesso em 13/02/2009.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORNAGHI, Alberto. **Educação pelo trabalho de Célestin Freinet**. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca. Acesso em: 05/12/09.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMA, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Proposta de Curso de Especialização à distância**: Curso de Especialização em Mídias na Educação. São Luís, 2008.

VALENTE, J.A. Por Quê o Computador na Educação. In: VALENTE, J.A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: UNICAMP, 1993. p. 24-44.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 1, n. 1, p. 45-60, Julho 1997.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. 1ª ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALERIM, T. A. S. M; SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Docentes e gestores para o século XXI. In: **Anais do Seminário de Iniciação Científica da UFSC**. Florianópolis: UFSC, 2003.

VUIGOTSKIJ, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

ZANCHETTA JR, Juvenal. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1497-1510, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 23/05/10.

_____. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 141-158, jan./abr, 2008a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100016 Acesso em 02/02/2010.

_____. Texto midiático e professores da escola básica. In: 31ª **Reunião Nacional da ANPEd**, em Caxambu/MG, de 19 a 22 de outubro de 2008b. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4754--Int.pdf>> Acesso em 10/11/2009.

ZANCHETTA JR, Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 28 n°.101, Campinas Sept./Dec. 2007 (documento online)

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400010> Acesso em 27/12/2009.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf> Acesso em 15/08/2009.

WEIL, Simone. A racionalização. In: BOSI, Ecléa. (Org) **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WOLFF, Francis. **Aristóteles e a política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - instrumento de coleta de dados

UNESP/MARÍLIA - UFMA
PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
Projeto de pesquisa:
O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE APROXIMAÇÃO E
DISTANCIAMENTO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A MÍDIA

Questionário

Sujeitos da pesquisa - discentes do Ciclo Avançado/Programa Mídias na Educação/versão
2006

PERFIL		
1	Gênero	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
2	Idade	<input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> 35 a 40 anos <input type="checkbox"/> 40 a 45 anos <input type="checkbox"/> 45 a 50 anos <input type="checkbox"/> acima de 50 anos
3	Escolaridade	<input type="checkbox"/> Graduado em.....concluído em..... <input type="checkbox"/> Especialização em.....concluído em..... <input type="checkbox"/> Mestrado emconcluído em..... <input type="checkbox"/> Doutorado emconcluído em.....
4	Tempo de exercício docente	<input type="checkbox"/> menos de 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
5	Níveis de ensino em que atua no momento	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – série(s).....Disciplina..... <input type="checkbox"/> Ensino Médio – série(s).....Disciplina..... <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Curso.....Disciplina.....
6	Natureza das instituições em que atua	<input type="checkbox"/> pública municipal <input type="checkbox"/> pública estadual <input type="checkbox"/> pública federal <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> comunitária
7	Vínculo institucional	<input type="checkbox"/> concurso <input type="checkbox"/> contrato <input type="checkbox"/> prestação de serviços <input type="checkbox"/> outro - especificar.....
8	Turnos de trabalho	<input type="checkbox"/> 1 turno <input type="checkbox"/> 2 turnos <input type="checkbox"/> 3 turnos <input type="checkbox"/> 4 turnos
9	Número de alunos com que trabalha	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Superior..... <input type="checkbox"/> Ensino Médio
10	Renda média	<input type="checkbox"/> 1 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> 3 a 6 salários mínimos <input type="checkbox"/> 6 a 9 salários mínimos <input type="checkbox"/> acima de 9 salários mínimos
11	Acesso a internet	<input type="checkbox"/> residência <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> lan house <input type="checkbox"/> outro – especifique.....

TRABALHO DOCENTE E MÍDIA	
1	<p>Enumere em ordem crescente a mídia mais utilizada em seu trabalho docente</p> <p>() Impressos - com que frequência?.....</p> <p>() Rádio - com que frequência?.....</p> <p>() Televisão - com que frequência?.....</p> <p>() Internet - com que frequência?.....</p>
2	<p>Descreva como você utiliza os dois meios (mídia) mais presentes em seu trabalho docente</p> <p>a)</p>
	<p>b)</p>
3	<p>Justifique porque utiliza mais esses dois meios</p>
4	<p>Relacione os fatores facilitadores do trabalho docente com a mídia</p>
5	<p>Registre sua opinião sobre a relação entre o trabalho docente e a mídia, considerando o contexto em que você está inserido.</p>

APÊNDICE B - instrumento de coleta de dados

UNESP/MARÍLIA - UFMA
PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

Projeto de pesquisa:
O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE APROXIMAÇÃO E
DISTANCIAMENTO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A MÍDIA

Roteiro

Observação dos Trabalhos de Conclusão de Curso -TCCs - Ciclo Avançado/Programa Mídias
na Educação/versão 2006

Aspectos a serem observados:

1. Natureza da pesquisa (pesquisa de campo, estudo bibliográfico, proposta metodológica)
2. Em caso de pesquisa de campo (mídia focada, local da pesquisa, sujeitos da pesquisa, referencial teórico, resultados obtidos, conclusões, fatores que favoreceram e os que dificultaram o trabalho com a mídia)
3. Estudo bibliográfico (mídia focada, referencial teórico, resultados e conclusões)
4. Proposta metodológica (mídia destacada, referencial teórico, objetivos, ações propostas)

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Referência para Gestão na IPES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EAD

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
Termo de Referência para Gestão na IPES

I - Para participar da oferta do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, a IPES interessada precisa atender aos seguintes quesitos:

- (a) Ser Instituição de Ensino Superior devidamente habilitada para oferta e certificação do Programa.
- (b) Conhecer o Projeto Básico do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação.
- (c) Estabelecer os procedimentos institucionais necessários ao funcionamento do programa, aos registros acadêmicos e financeiros e à certificação dos cursistas.
- (d) Implantar sistema de registro acadêmico adequado à certificação proposta.
- (e) Tramitar, internamente, as certificações propostas para o Ciclo Básico (Extensão), o Ciclo Intermediário (Aperfeiçoamento) e o Ciclo Avançado (Especialização).
- (f) Atender às especificações para receber os recursos do FNDE, conforme o caso:

1- Universidades Federais:

- Providenciar documentação para a descentralização (cópia de CPF, do Documento de Identidade e do Ato de Nomeação do Reitor).
- Elaborar um Plano de Trabalho Simplificado – o PTA. (Ver anexo 1)
- Encaminhar o PTA Simplificado através de Ofício ao Secretário da SEED/MEC, solicitando os recursos necessários a seu pleno atendimento.
- Elaborar e encaminhar à SEED/MEC o Plano de Execução: Cronograma e Detalhamento de Custos.

2- Universidades Estaduais:

- Formalizar convênio, providenciando documentação (ver orientações no anexo 2, minuta de convênio no anexo 3 e modelo de PTA no anexo 4), além de observar o valor da contrapartida (depósito de 1% do valor total, em conta específica).

- Encaminhar Ofício ao Secretário da SEED/MEC, solicitando os recursos necessários juntamente com o restante da documentação.

- (g) Selecionar, em articulação com a SEDUC, os tutores do Programa, aproveitando, na medida do possível, os cursistas da experiência piloto;
- (h) Matricular exclusivamente os cursistas da lista encaminhada pelo Representante da SEDUC, de acordo com o número de vagas disponibilizado pelo MEC.⁷⁶
- (i) Coordenar a oferta de momentos presenciais.
- (j) Prover a capacitação de tutores.
- (k) Participar do processo de avaliação do Programa;
- (l) Manter e apresentar, quando solicitado, os relatórios de controle acadêmico e financeiro do Programa.

II - Do ponto de vista do uso de tecnologia do ambiente colaborativo de aprendizagem – e-ProInfo, são pré-requisitos para a participação da IPES:

- (a) Ter a IPES cadastrada junto ao e-ProInfo.
- (b) Ter um Administrador de Entidade e um Administrador de Curso (e-ProInfo), cadastrados, capacitados e aptos a disseminar as capacitações recebidas. Um mesmo profissional pode exercer as duas funções, desde que devidamente habilitado para tal.
- (c) Ter acesso à Internet.
- (d) Dispor de microcomputadores com CD-Rom para uso das equipes de Tutoria, com dedicação de, pelo menos, 5 horas semanais ao ambiente.
- (e) Disponibilizar profissional para suporte técnico ao e-ProInfo por, pelo menos, cinco horas semanais para atender a Coordenadores de Tutoria, Tutores e Cursistas.

III – Perfil e atribuições dos Administradores de Entidade e de Curso :

As denominações “Administradores de Entidade” e “Administradores de Curso” referem-se aos profissionais responsáveis pelo ambiente e-ProInfo na instituição.

Ao Administrador de Entidade cabe:

- (a) o gerenciamento, do ponto de vista tecnológico, de todos os cursos realizados pela instituição no ambiente e-ProInfo;
- (b) a criação de novos cursos no referido ambiente.
- (c) a criação das *áreas de conhecimento* da instituição no ambiente.

Ao Administrador de Curso cabe:

- (a) o gerenciamento, do ponto de vista tecnológico, do Programa de Formação em Mídias na Educação e todos os módulos nele envolvidos, no que se refere ao ambiente e-ProInfo.
- (b) a inserção do conteúdo dos cursos já criados no ambiente;

⁷⁶ SEDUC e IPES poderão ampliar o quantitativo de cursistas, em comum acordo, mediante aporte de recursos próprios e consulta prévia ao MEC.

- (c) o cadastramento e a recuperação de informações cadastrais no e-ProInfo;
- (d) a importação e validação de matrículas no curso;
- (e) a alocação de cursistas nas turmas;
- (f) criação da turmas dentro do curso;
- (g) a habilitação das ferramentas para uso no ambiente de curso e de turma e a liberação dos perfis de acesso;
- (h) a estruturação do serviço de suporte à equipe de Tutoria e aos Cursistas.

ANEXO B - Termo de Referência para a SEDUC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
 Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EAD

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
Termo de Referência para a SEDUC

I - Para participar da oferta do Programa de Formação em Mídias na Educação, a SEDUC, por meio de sua coordenação de educação a distância ou de tecnologia educacional, ou representante designado, precisa:

- (a) Manifestar o interesse da Secretaria em participar do Programa de acordo com o número de vagas disponíveis para a Unidade da Federação (UF).
- (b) Distribuir cinquenta por cento desse número de vagas entre as Secretarias Municipais de Educação dessa UF.
- (c) Articular-se à(s) IPES responsável(eis) pela oferta do curso na UF, para que os cursistas que concluíram o Módulo Introdutório, da Versão Piloto, tenham seus estudos aproveitados e possam cursar os módulos seguintes ou participar da seleção de tutores para o Programa.
- (d) Selecionar, em tempo hábil, os professores que indicará à(s) IPES para matrícula como cursistas, considerando os próprios interesses funcionais, tanto quanto os dos sistemas municipais de educação, respeitadas as condições indispensáveis: garantia de acesso do cursista a um microcomputador com CD-Rom e conexão à Internet, pelo menos 5 horas por semana;
- (e) Responsabilizar-se pela qualidade dos dados (suficiência e correção) da lista de inscrição de cursistas a ser enviada às IPES.

São dados essenciais:

Nome (completo)
 Nome (completo) da mãe
 CPF
 Data de nascimento
 e-mail para contato
 telefone para contato

São dados complementares:⁷⁷

Nº da identidade e órgão expedidor
 Endereço completo, inclusive CEP
 Indicação de disponibilidade de computador: próprio ou funcional
 Indicação de tipo de conexão com a Internet: discada ou banda larga
 Horário de conexão: manhã, tarde e/ou noite

- (f) Manter-se articulada durante todo o curso, participando dos seus momentos presenciais e da avaliação do mesmo.

⁷⁷ As IPES poderão definir outros dados complementares, conforme suas necessidades.

ANEXO C – Termo de Referência para Tutoria

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EAD

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
Termo de Referência para Tutoria

Para implementar o Programa, cada IPES deverá constituir uma equipe de tutoria. Fazem parte dessa equipe um Coordenador de Tutoria e Tutores, na proporção de 1 para 50 cursistas, no máximo. Nas IPES com até dez turmas, o Coordenador de Tutoria deverá exercer, também, a tutoria de uma das turmas, sem acúmulo de benefícios. Cada IPES precisa estruturar as atividades de Tutoria, tendo em vista os perfis e as atribuições especificados a seguir:

1. O **Coordenador de Tutoria** deve:

- 1- Ter conhecimento do projeto-básico da SEED/MEC e coordenar a estruturação da Tutoria;
- 2- Planejar as atividades de sua instituição conforme a previsão do número de cursistas e de turma(s);
 - (a) Considerar as recomendações da avaliação da Versão Piloto do Módulo Introdutório e do Módulo Tutoria o do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação;
 - (b) Trabalhar de modo integrado com o Administrador do Curso e de Entidade na IPES e com o representante da SEDUC para curso;
 - (c) Proceder à seleção e à capacitação dos tutores do curso, em articulação com o representante da SEDUC. O processo seletivo deverá incluir, na medida do possível, os cursistas que concluíram o Módulo Introdutório da Versão Piloto;
 - (d) Distribuir os cursistas por turmas de, no máximo, cinquenta participantes. Definir um Tutor para cada turma. Informar a todos os envolvidos;
 - (e) Acompanhar o processo de matrícula dos cursistas;
 - (f) Planejar os processos interativos considerando a disponibilidade de acesso e de recursos dos cursistas;
 - (g) Acompanhar a tramitação de documentos e dados referentes aos cursistas;
 - (h) Articular o processo de comunicação entre as diferentes instâncias do programa;
 - (i) Organizar, com a equipe de Tutoria e a SEDUC, os momentos presenciais do Programa;
 - (j) Verificar, acompanhar e responder diariamente os *e-mails* recebidos;
 - (k) Interagir com os tutores do curso, acompanhando suas atividades;
 - (l) Coordenar a abertura dos Fóruns e *Chats* pelos Tutores;
 - (m) Verificar o registro dos resultados da aprendizagem ao final de cada módulo e encaminhá-los adequadamente;
 - (n) Avaliar, com os Tutores, o processo de tutoria na sua instituição;
 - (o) Orientar os tutores para a produção do(s) relatório(s) das turmas;
 - (p) Elaborar o **Relatório Final de Tutoria** ao término de cada módulo e encaminhá-lo adequadamente;
 - (q) Dedicar 20 horas semanais às suas funções;

2. Os **Tutores** do curso devem:

- (a) Conhecer detalhadamente os materiais e procedimentos de cada Módulo;
- (b) Participar da capacitação de tutores e da etapa preparatória dos cursistas;
- (c) Cumprir o cronograma do Programa;
- (d) Participar das reuniões da equipe de tutoria;
- (e) Participar de reuniões para o planejamento conjunto ;
- (f) Providenciar a abertura dos Fóruns e *Chats*, conforme planejamento prévio;
- (g) Informar ao Coordenador de Tutoria problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso;
- (h) Facilitar aos cursistas a compreensão da estrutura e da dinâmica dos Módulos;
- (i) Estimular os cursistas à realização das atividades propostas;
- (j) Acompanhar os trabalhos dos cursistas, esclarecer suas dúvidas e responder em, no máximo, 24 horas os *e-mails* recebidos;
- (k) Acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos e registrá-lo adequadamente;
- (l) Apoiar os cursistas menos participativos a partir da análise das estatísticas do ambiente;
- (m) Propor à Coordenação o acréscimo ou supressão de atividades, quando necessário;
- (n) Planejar, propor e coordenar atividades de *chat*, de acordo com disponibilidade de acesso e de recurso dos cursistas;
- (o) Analisar o desempenho dos cursistas e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário;
- (p) Avaliar a aprendizagem dos cursistas, comentar seus trabalhos, proceder os registros e encaminhá-los adequadamente;
- (q) Encaminhar **Relatório Final de Desempenho da Turma** para o Coordenador de Tutoria;
- (r) Dedicar às suas funções 15 horas semanais.

ANEXO D - Ementas e carga horária das disciplinas que compõem o Curso de Especialização em “Mídias na Educação”

Etapa I – Aperfeiçoamento em Integração em Mídias I (129h: 105h conteúdo + 24h atividades presenciais)

Nome da disciplina: **Integração em mídias na educação**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Definição de Mídia e Tecnologia; Análise da evolução das Mídias; Abordagem de novas terminologias como multimídia, hipertexto, hiperarquia e tecnologias da informação e comunicação; Reflexões sobre o papel da tecnologia da informação e comunicação na educação.

Bibliografia:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Pedagogia de projetos e integração de mídia** . Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm> . Acesso em 26/09/2005.

BELLONI, M. L. (2001) **O que é mídia-educação** / Maria Luiza Belloni - Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

DIZARD, W. P. (1998) **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação** / Wilson Dizard Jr.; tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica, Tony Queiroga - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MC LUHAN (1979), M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5ª ed. São Paulo, Cultrix (trad. Brasileira).

SANTAELLA, L (1992). **Cultura das mídias** (2ª. Ed. 1996) SP: Experimento.

Nome da disciplina: **Informática e internet**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Análise do ambiente que a Informática propicia aos professores para apoiar atividades de ensino aprendizagem; Estudo dos componentes básicos do computador; Definição de Sistemas Operacionais (SO) e Aplicativos; Internet: características e serviços, aspectos de segurança a serem considerados visando uma utilização apropriada, eficiente e segura da Informática e da Internet na escola.

Bibliografia:

ALCALDE, E., GARCIA, M., PENUELAS, S., **Informática básica**. São Paulo: Makron Books, 1991.

CAPRON, H.L., JOHNSON, J.A. **Introdução à informática**, 8ª ed. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2004.

FONSECA Filho, Cléuzio. **História da computação: teoria e tecnologia**. São Paulo: LTr, 1999.

HONEYCUT, J. **Usando a internet**. São Paulo: Makron Books, 1998.

MARCULA, Marcelo, BENINI FILHO, Pio Armando. **Informática: conceitos e aplicações**. Editora Érica, 2005 (ISBN: 8536500530).

NORTON, P. **Introdução à Informática**. São Paulo: Makron Books, 1997.

WHITE, R. **Como funciona o computador**, 8ª ed. Editora QUARK, 1998.

Nome da disciplina: **TV e Vídeo**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Análise do contexto sócio-educativo da televisão e do vídeo; Abordagem dos conceitos básicos sobre a linguagem utilizada na televisão; Noções básicas sobre os aspectos tecnológicos da produção de um vídeo educativo.

Bibliografia:

ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

MEHEDFF, Nassim. *Debate*. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia Educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEWMAN, Betsy; MARA, Joseph. **Reading, Writing and TV: A Video Handbook for Teachers**. Atkinson: Highsmith Press, 1995.

AMARAL, S.F., **A TV digital interativa no espaço educacional**. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2003/ju229pg2b.html.

Acesso em 25 mar. 2006

Nome da disciplina: **Rádio**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Rádio como elemento integrado ao cotidiano escolar e a outras mídias: reflexão e abordagem didático-pedagógica sobre as diversas etapas e formas de sua utilização; Análise de aspectos conceituais básicos para a compreensão do papel do rádio na educação.

Bibliografia:

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade — a música dos sons da rua*. São Paulo, Educ, 2002.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do Mundo*. São Paulo, Unesp, 1997.

ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, ECA/USP, 2002 (disponível na Biblioteca da ECA/USP).

BARBOSA FILHO, André. *Gêneros radiofônicos - Os formatos e os programas em áudio*. São Paulo, Edições Paulinas, 2003.

BARBOSA FILHO, André; PIOVESAN, Ângelo e BENETON, Rosana. *Rádio – Sintonia do Futuro*. São Paulo, Paulinas, 2004.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo, Hacker Editores, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e Meio Ambiente Ecologia Sonora*. Irmãos Vitale, São Paulo, 2005.

KAPLÚN, Mario. *Processos Educativos e Canais de Comunicação*, In: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, Editora Moderna (14), Jan/abr 1999, pg. 68 a 75.

Nome da disciplina: **Material impresso**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Histórico da escrita: desde os manuscritos até os primeiros impressos; Abordagem dos impressos em tempos audiovisuais e na era da informática: da

linearidade à hipertextualidade; Criação do texto e construção de conhecimento na Internet: estudo das diferentes formas de apresentação do texto no formato digital e o trabalho com a mídia impressa utilizando recursos audiovisuais e hipertextuais; Análise dos diversos materiais impressos disponíveis ou acessíveis aos professores no trabalho pedagógico: Livros Didáticos e Paradidáticos, Enciclopédias, Jornais, Propaganda, Histórias em Quadrinhos, Cordel, Revistas (Impressas e Online), Mapas e Projetos Integrando Mídias.

Bibliografia:

A história do livro. **Gutenberg (Primeiras impressões)**. Artigo extraído da coluna “Perfil” da Revista Superinteressante.. Outubro de 2003.

ALVAREZ, Octávio H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquín R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo, Ática, 1999.

BORGES, L.R. Quadrinhos: literatura gráfico-visual. **Revista Agaquê**, vol. 3 n. 2. São Paulo: ECA/USP, agosto 2001.

BRAGA, Denise B, A comunicação em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C.

Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**: experiências: uma breve história de porquês. Cosmo HQ. Junho 2000.

CAVALCANTE, Marianne C. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, M. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FERREIRO, Dalmir. **O livro, esse estranho amigo**. Jornal A Tribuna, 29/10/2003. Disponível em:

http://www.ufac.br/informativos/ufac_imprensa/2003/10out_2003/artigo985.html

Acesso em: 12/02/05.

Nome da disciplina: **Gestão**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Diagnóstico e avaliação das tecnologias existentes na escola: análise de novas possibilidades de uso das tecnologias na escola; Conceitos de Gestão, Tecnologias e Mídias: análise das implicações da gestão da prática pedagógica; Conceitos de ambientes de aprendizagem e de projeto: construção de um esboço de Projeto sobre a Integração de Mídias nas atividades pedagógicas.

Bibliografia:

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestionárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: **Manual do curso - escola de gestores da educação básica**. Brasília, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt2.htm> Acesso em 10/02/2006.

----- . Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, SEED, 2005. p. 124-127. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em 10/02/2006.

LUCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática**. In Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev /jun. 2000.

MORAN, José Manuel. **Mudanças profundas e urgentes na educação**. Artigo disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/profundas.htm> Acesso em 20/02/2006.

Nome da disciplina: **Atividades presenciais I**

Carga horária: 24 horas

Ementa: Integração de estudantes e educadores (realizada em todos os encontros presenciais); Apresentação da proposta pedagógica do ciclo, ambiente virtual (e-ProInfo) e análise da organização e programação dos estudos ao longo do Curso (realizada no primeiro encontro presencial); Término de atividades pendentes e discussão de ações e metas que deverão ser desenvolvidas para serem

apresentadas no encontro final de conclusão do ciclo (realizada no encontro intermediário); Análise das atividades desenvolvidas, apresentação do projeto de conclusão da etapa e avaliação do curso (realizada no encontro presencial final deste ciclo).

Bibliografia:

CAMPELLO, Bernadete. Enciclopédias. In: CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

McCLELLAND, David C. **Studies in motivation**. New York: Appleton Century Crofts, 1955. 552p.

_____. The achievement motive. In: GELLERMAN, Saul W. *Motivation and productivity*. New York: American Management Association, 1963. 304p.

_____. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-14, 1973.

McCLELLAND, David C.; BURNHAM, David H. *Power is the great motivator*. Harvard Business Review, 1976, 12p

Etapa II – Aperfeiçoamento em Integração em Mídias II (84h: 60h conteúdo + 24h atividades presenciais)

Nome da disciplina: **TV e vídeo: desenvolvendo projetos audiovisuais educativos**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Análise das correlações entre tecnologia, tecnologia educativa e currículo; Inserção das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar: elaboração de pensamento crítico; Pedagogia de projetos e metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos audiovisuais educativos.

Bibliografia:

ALMEIDA, Candido Jose Mendes de. **Uma nova ordem audiovisual: novas tecnologias de**

comunicação. São Paulo : Summus, 1998.

CATHRINE, Kellison. **Produção e direção para TV e vídeo**. São Paulo: Campus, 2006.

COLODA, Santos Carlos. **Cinema e TV no Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 1972.

DELEUZE, Guiles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACHADO FILHO, Francisco. **TV digital**. São Paulo: Corifeu, 2006.

Santos, Rudi. **Manual de Vídeo**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1993

Nome da disciplina: **Aspectos históricos, socioculturais e tecnológicos do rádio e a educação**

Professores responsáveis: Décio Dolci e Tanise Novello

Ementa: Rádio e seu papel na construção de ecossistemas comunicativos; Histórico do rádio: mudanças de tecnologia, formatos e conteúdos ao longo dos anos e suas implicações socioculturais; Utilização do rádio: aspectos sociais, culturais e educativos; Possibilidades para a implantação de uma rádio na escola.

Bibliografia:

CASÉ, Rafael. **Programa Casé: O rádio começou aqui**. Rio de Janeiro, Mauad, 1995.

CONSANI, Marciel. **Como usar o Rádio na Sala de Aula**. São Paulo, Contexto, 2007.

GOLDFEDER, Miriam. **Por trás das ondas da Rádio Nacional**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

HAUSSEN, Doris Fagundes. **Rádio e Política: tempos de Vargas e Perón**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

HERMOSILLA, Maria Helena & KAPLÚN, Mário. **La Educación para Los Medios en la Formación del Comunicador Popular**. Fundación de Cultura Universitária- FCU/UNESCO, Montevideo, 1987.

KAPLUN, Mario. **El Comunicador Popular**. Buenos Aires, lúmen Humanitas, 1996.

Nome da disciplina: **Gêneros textuais**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Características básicas dos gêneros textuais; Gêneros textuais da mídia impressa e de suas especificidades: reflexões sobre seu uso em práticas didático-pedagógicas; Criação de atividades de leitura e produção de textos da mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual.

Bibliografia:

- BAKHTIN, Mikail. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de Linguistique Générale I**. Paris: Gallimard, 1966.
- JAKOBSON, Roman. **Essais de Linguistique Générale**. Paris: Minuit, 1963.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004, p.249-251.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução MAGNE B. C. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001.
- POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Ensaio sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Neves, B. A. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

Nome da disciplina: **O uso da informática na prática pedagógica**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Conceito do processo ensino-aprendizagem e seus componentes (objetivo, conteúdo, método, recursos didáticos, avaliação e a relação professor-aluno): análise em uma perspectiva sistêmica; Conceito de recursos didáticos: contribuições dos mesmos para o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista fisiológico, psicológico, pedagógico. Análise dos aspectos relevantes sobre a questão da utilização das TICs na educação, especificamente o computador, como recurso didático no processo ensino-aprendizagem.

Bibliografia:

- AUSUBEL, David P. Educational Psychology, **A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.
- LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **A educação na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do futuro, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas Conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

NIQUINI, Débora Pinto. **Informática na educação**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 1996.

MEIRELLES, Fernando de Souza. **Informática, novas aplicações com microcomputadores**. São Paulo: Makron Books, 1994.

Nome da disciplina: **Atividades presenciais II**

Carga horária: 24 horas

Ementa: Integração de estudantes e educadores (realizada em todos os encontros presenciais); Apresentação da proposta pedagógica do ciclo e análise da organização e programação dos estudos ao longo do Curso. Término de atividades pendentes e discussão de ações e metas que deverão ser desenvolvidas para serem apresentadas no encontro final de conclusão do ciclo (realizada no encontro presencial intermediário);

Análise das atividades desenvolvidas, apresentação do projeto de conclusão da etapa e avaliação do curso (realizada no encontro presencial final deste ciclo).

Bibliografia:

CAMPELLO, Bernadete. Enciclopédias. In: CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

McCLELLAND, David C. **Studies in motivation**. New York: Appleton Century Crofts, 1955. 552p.

_____. The achievement motive. In: GELLERMAN, Saul W. *Motivation and productivity*. New York: American Management Association, 1963. 304p.

_____. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-14, 1973.

McCLELLAND, David C.; BURNHAM, David H. *Power is the great motivator*. Harvard Business Review, 1976, 12p

Etapa III - Desenvolvimento de Projeto (38h: 30h conteúdo + 08 atividades presenciais)

Nome da disciplina: **Metodologia da Pesquisa Científica**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Metodologia básica das ciências sociais, com ênfase na lógica da pesquisa; Critérios de cientificidade do conhecimento; Conceito e estruturação de uma pesquisa: a construção do objeto; Definição do tema da pesquisa, problema, hipótese, procedimentos de investigação e instrumentos de coleta de dados; Análise qualitativa e quantitativa de dados: tipos e normas técnicas de investigação; Características do Trabalho Científico, investigação e fundamentos básicos para elaboração de projetos de pesquisa (justificativa escolha do assunto, formulação da situação-problema, formulação da hipótese ou questão a ser investigada, proposta metodológica, características do estudo); Fundamentos básicos para elaboração da pesquisa e do relatório; Elaboração do trabalho científico;

Implicações de diferentes estratégias metodológicas na condução da pesquisa.

Bibliografia:

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento, introdução à metodologia do planejamento**

social. . 4^a.ed . São Paulo: Moraes, 1991.

BEAUD, Michel. **Arte da tese**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3^a. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 14^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ETGES, Norberto J. In: **Ciência, interdisciplinaridade e educação. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLIANO, Guilherme A. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3^a. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Nome da disciplina: **Desenvolvimento de Projeto**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Definição do tema que será investigado: Revisão da literatura existente e outras fontes de consulta a respeito do assunto ou tema em questão; Justificativa do tema abordado e aprofundamento do assunto em pauta, definindo novas abordagens que se pretende investigar; Escolha da metodologia aplicada, isto é, a maneira como se pretende desenvolver a monografia;

Apresentação de conclusões encontradas e/ou sugestões de prosseguimento de estudos (na defesa da monografia).

Bibliografia:

Hernandez, F. & Ventura, M. (1998). **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed.

VIANA, Maria A. (orgs). **Projetos utilizando Internet: a metodologia Webquest na prática**. Maceió: Marista, 2004.

PAN, Maria Claudia de Oliveira. **Leitura e suporte digital: desafio para a EAD**. Florianópolis, 12. Congresso Internacional da ABED, 2005.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento, introdução à metodologia do planejamento social**. . 4ª.ed . São Paulo: Moraes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Nome da disciplina: **Atividades presenciais III**

Carga horária: 08 horas

Ementa: Integração de estudantes e educadores; Definição da organização e programação dos estudos, ações e metas que deverão ser desenvolvidas na última etapa do curso.

Bibliografia:

CAMPELLO, Bernadete. Enciclopédias. In: CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

McCLELLAND, David C. **Studies in motivation**. New York: Appleton Century Crofts, 1955. 552p.

_____. The achievement motive. In: GELLERMAN, Saul W. *Motivation and productivity*. New York: American Management Association, 1963. 304p.

_____. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-14, 1973.

McCLELLAND, David C.; BURNHAM, David H. *Power is the great motivator*. Harvard Business Review, 1976, 12p

Etapa IV – Aperfeiçoamento em Integração em Mídias III (129h: 105h conteúdo + 24h atividades presenciais)

Nome da disciplina: **Linguagem da Mídia Impressa e Visual**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Análise do acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação a educadores e educandos de escolas públicas brasileiras, como base para a melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e construção da cidadania; Incorporação, diversificação e integração de linguagens, suportes e meios de comunicação, leitura crítica, mediação pedagógica, estímulo à autoria em diferentes mídias, novas competências, novos olhares e novos saberes sobre as mídias, novas possibilidades de expressão, autonomia e criatividade no ensinar e no aprender; Programação visual de páginas impressas e de documentos digitais veiculados com características de hipermídia, envolvendo a escrita, a imagem, o som e a interatividade.

Bibliografia:

DÓRIA, Francisco Antonio; DÓRIA, Pedro. **Comunicação: dos fundamentos à internet**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

RAMAL, Andréa C. **Educação** na cibercultura: **hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

XAVIER, Antonio C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz A; **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena. 2004.

PEREZ, Adoracion; SERRANO, Jordi; ENRECH, Marta; SOLER, Nuria. **Bibliotecas y centros de documentación virtuales en la nueva era de la sociedad de la información: la biblioteca virtual de la UOC**. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/edicion_digital/perez.htm. Acesso em: 12 nov. 2001.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO PARA TECNOLOGIAS INTERACTIVAS. Grupo de pesquisa da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://www.citi.pt>

[educacao final/trab final inteligencia artificial/o nascimento das ciencias cognitivas.html](#)>. Acesso em: 26 abr. 2003.

Nome da disciplina: **Multimídia educativa - ferramentas de autoria**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Possibilidades educacionais da internet e diversos softwares, para otimização do ensino em sala de aula de diversas áreas; Histórico da educação a distância, benefícios do uso da multimídia na educação, softwares educacionais, dentre outros pontos importantes para os novos conceitos de educação que vem surgindo juntamente aos novos recursos digitais.

Bibliografia:

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

DICTIONARY OF PHILOSOPHY OF MIND. **Dicionário on-line de filosofia da mente**. Disponível em: <<http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/cognitivescience.html>>. Acesso: em 25 abr. 2003.

DREYFUS, Hubert L. A dimensão filosófica do conexionismo. In: ANDLER, Daniel (org.). **Introdução às ciências cognitivas**. Trad. de Maria Suzana Marc Amoretti. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. 430p.

LITWIN, Edith (org.). **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MCGARRY, K.J. **Da documentação à informação: um contexto em evolução**. Lisboa: Presença, 1984.

Nome da disciplina: **O uso de blogs, flogs, webquest na educação**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Funcionamento das ferramentas de criação existentes na web: especificidades e vantagens em sua utilização, quanto à programação e publicação.

Bibliografia:

AMORETTI, Maria Suzana Marc et al. **Construção colaborativa de mapas conceituais: similaridade ideológica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 11. As novas tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem. SBIE 2000, v. 1, p. 105-111, 2000.

_____. **Representação de conceitos em EAD: mapas conceituais colaborativos**. In: SEMINÁRIOS SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMÁTICA PARA ENSINO À DISTÂNCIA. *Cadernos de informática*. Instituto de Informática. Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 1, ISSN 1519-132X, p. 125-133, 2002.

VALENTE, José Armando. **O computador como ferramenta educacional**. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/sep4.pdf>> Acesso em 19 abr. 2007.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: Moran, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 8. ed. Campinas : Papyrus, 2004. p. 11-63.

Nome da disciplina: **Convergência das Mídias**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Análise das potencialidades da convergência das mídias na educação bem como dos papéis dos professores, alunos e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como autores e designers de projetos; Integração dos meios de comunicação na prática pedagógica: reflexão sobre as possibilidades de uso no contexto escolar

Bibliografia:

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ANDLER, Daniel (org.). **Introdução às ciências cognitivas**. Trad. de Maria Suzana Marc Amoretti. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. 430p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

BURKE, Peter. Convergência. In: **Uma história social da mídia**. Trad. Maria Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. **Enciclopédia on-line de filosofia**. Disponível em: <<http://www.stanford-encyclopedia-of-philosophy.htm/>>. Acesso em: 28 abr. 2003.

Nome da disciplina: **Atividades presenciais IV**

Carga horária: 24 horas

Ementa: Integração de estudantes e professores orientadores da monografia (realizada em todos os encontros presenciais); Apresentação da proposta pedagógica do ciclo e análise da organização e programação dos estudos ao longo desta última etapa do Curso. (realizada no encontro presencial inicial); Término de atividades pendentes e discussão de ações e metas que deverão ser desenvolvidas para serem apresentadas no encontro final de conclusão do ciclo (realizada no encontro presencial intermediário); Análise de atividades desenvolvidas e orientação aos cursistas para elaboração do projeto de conclusão da etapa e avaliação do curso. (realizada no encontro presencial intermediário antes da defesa final);

Bibliografia:

CAMPELLO, Bernadete. Enciclopédias. In: CAMPELLO, Bernardete; CALDEIRA, Paulo T. (orgs). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

McCLELLAND, David C. **Studies in motivation**. New York: Appleton Century Crofts, 1955. 552p.

_____. The achievement motive. In: GELLERMAN, Saul W. *Motivation and productivity*. New York: American Management Association, 1963. 304p.

_____. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-14, 1973.

McCLELLAND, David C.; BURNHAM, David H. *Power is the great motivator*. Harvard Business Review, 1976, 12p.