

**UNIVERSIDADE TIRADENTES**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS MÍDIAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**  
**NAS UNIVERSIDADES SERGIPANAS**

Autor: Elbênia Marla Ramos Silva

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares

ARACAJU, SE - BRASIL  
FEVEREIRO DE 2013

# AS MÍDIAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES SERGIPANAS

ELBÊNIA MARLA RAMOS SILVA

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada por:

---

Prof (a). Dr (a). Ronaldo Nunes Linhares  
Orientador

---

Prof (a). Dr (a). José Mario Aleluia Oliveira  
(Universidade Federal de Sergipe/ UFS)

---

Prof (a). Dr (a). Giovana Scareli  
(Universidade Tiradentes/UNIT)

ARACAJU, SE - BRASIL  
FEVEREIRO DE 2013

## **DEDICO**

A

Meu pai (Sempre presente) Benedito Ramos da Silva e a minha mãe Elba Maria Ramos Silva.

Amores que fazem a minha vida ter mais sentido!

## AGRADEÇO

É impressionante como todo trabalho árduo destes dois anos se transformam em pura satisfação ao escrever este texto, e percorrer neste caminho só foi possível com a ajuda direta e indireta de bons amigos. Agradeço a Deus por toda força e inspiração para conseguir dissertar e por me encaminhar à instituição, Universidade Tiradentes, que possibilitou seguir caminhos de conhecimento.

A minha família, mãe Elba Ramos e minha irmã Mariângela Ramos, por me darem apoio e força mesmo a distância. Este momento de ausência física foi superado pelas ligações e pelas visitas. Vocês são essenciais em minha vida e a vocês dedico, agradeço e reverencio com a produção desta dissertação.

E como não mencionar a presença do meu amigo e orientador, Dr. Ronaldo Linhares? Obrigada por me ensinar a prática docente, obrigada por sua paciência e competência ao me orientar na vida acadêmica. Seus ensinamentos estarão sempre presentes durante minha vida pessoal e profissional.

Agradeço as professoras Dr<sup>a</sup> Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Dr<sup>a</sup> Giovana Scareli e Dr<sup>a</sup> Andrea Versuti referências de competência e trabalho na pesquisa educacional brasileira. Ao professor Dr. José Mario Aleluia Oliveira, suas contribuições foram essenciais para a fundamentação deste trabalho.

As minhas amigas M.<sup>a</sup> Valéria Freire, M.<sup>a</sup> Angélica Piovesan, M.<sup>a</sup> Liliam Paiva, M.<sup>a</sup> Salete Peixoto e M.<sup>a</sup> Jessica Gonçalves pelo companheirismo, conselhos e afagos nos momentos de produção e diversão. Sei que este elo cada dia mais se fortalece!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES por me conceder a bolsa PROSUP para a realização deste sonho. Aos meus colegas do Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), por compreenderem as minhas ausências necessárias para a produção e pela disponibilidade de sempre me ouvir e aconselhar.

Esta é mais uma etapa da minha caminhada na produção acadêmica. A todos vocês o meu MUITO OBRIGADA!

## RESUMO

Este estudo é fruto de uma investigação que analisa a formação de professores para uso das Mídias no espaço escolar através da análise dos planos de curso e disciplinas das licenciaturas nas Universidade Sergipanas. Por estarem inseridos numa sociedade midiática, os professores são cobrados a possuírem saberes, os quais, auxiliem utilizar estes recursos com abordagem nos conteúdos e nas práticas realizadas em sala de aula. Esta cobrança é observada não só nas legislações educacionais quanto também pelo novo perfil do aluno presente na sala de aula, um aluno que é nativo digital. Dentro desta perspectiva, o aporte teórico da pesquisa utilizado para fundamentar o estudo da mídia está embasado nos autores: Gonnet (1997), Belloni (2009), Fischer (2001, 2007) e Penteado (1991), Brito e Purificação (2006) e Duarte (2002). No que tange a temática de formação de professores e as possibilidades de novos saberes as leituras de Tardif (2000) foram essenciais como também Vidal (2000), Tanuri (2000), Nascimento (2006) e Valente (2009). Para compreender o percurso histórico sobre das legislações brasileiras e a preocupação com a formação do professor para utilizar a mídia foram estudadas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e também o Livro Verde. Para compreender como essas legislações são aplicadas no Estado neoliberal do Brasil foi necessário estudar Barroso (2005) e Bresser (1999). Compõe o capítulo I “Mídia e educação: conexões e interconexões possíveis” a abordagem na relação existente entre educação e mídia, como ocorre este processo e por que a necessidade de inseri-la na escola, discorrendo como a prática pedagógica pode ser mais instigante com a utilização destes recursos. O capítulo II “A formação inicial dos professores para o uso das mídias: novos saberes e práticas” traz como enfoque a legislação brasileira sobre a formação de professores e o papel das mídias neste processo. No capítulo III “A formação inicial de professores para o uso das mídias em Sergipe” é encontrada análise dos dados deste estudo. Resultados estes referentes à análise dos planos de curso das licenciaturas das universidades sergipanas sobre a formação de professores para utilizar as mídias na prática pedagógica. O estudo concluiu que a realidade da formação de professores para uso das mídias em Sergipe não ocorre de forma coerente com as novas demandas sociais e com as normatizações.

**Palavras-chave:** Educação, formação de professores, mídias, universidades sergipanas.

## **ABSTRACT**

This study is the result of an investigation that examines teacher training for the use of media in the school through the analysis of plans and courses of undergraduate course in University Sergipe. Because they are embedded in a media society, teachers are charged with having knowledge and to know how to use these resources to approach the contents and practices carried out in the classroom. This charge is held not only by educational laws as also the new student profile present in the classroom, a student who is a digital native. Within this perspective, the theoretical contribution of the research used to support the study of media is rooted in the authors: Gonnet (1997), Belloni (2009), Fischer (2001, 2007) and Hairstyle (1991), Brito and Purification (2006) and Duarte (2002). Regarding the issue of teacher training and the possibilities of new knowledge readings Tardif (2000) were essential as well as Vidal (2000), Tanuri (2000), Nascimento (2006) and Valente (2009). To understand the historical background on the Brazilian laws and concern for the education of teachers to use the media were studied Law of Guidelines and Bases (LDB), the National Education Council (CNE), the National Education Plan (NEP), the parameters of National Curriculum (PCN's) and also the Green Book. To understand how these laws are enforced in the neoliberal state of Brazil was necessary to study Barroso (2005) and Bresser (1999). Composed in Chapter I "Midia and education: connections and interconnections possible" the approach to the relationship between education and the media, how this process occurs and why the need to insert it in school, discussing how pedagogic practice can be more exciting with the use of these resources. The Chapter II "The initial teacher training for the use of media: new knowledge and practices" focuses on the Brazilian legislation on teacher training and the role of media in this process. In Chapter III "The initial teacher training for the use of media in Sergipe" brings the data analysis of this study. These results of the analysis of the plans of graduates of licensure from Sergipe's universities on training teachers to use the media in the classroom. The study concluded that the reality of teacher training for media use in Sergipe not occur consistently with the new demands and the social norms.

**Keywords:** Education, training teachers, media, universities Sergipe.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1- Contexto do estudo .....	13
1.2 - Finalidades e objetivos do estudo .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.3 - Metodologia .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.4 - Organização do texto .....	23
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - MÍDIA E EDUCAÇÃO: CONEXÕES E INTERCONEXÕES POSSÍVEIS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.1- Sociedade midiática e a educação: desafios e possibilidades .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.2 - Educação por e para as mídias .....	<b>3Erro! Indicador não definido.</b>
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA O USO DAS MÍDIAS: NOVOS SABERES E PRÁTICAS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1 - As legislações e a formação de professor no Brasil .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.2 - O Brasil e o percurso das ações e Políticas de governo para a inserção da mídia na educação .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.3 - As mídias na legislação e normas que orientam a formação de professores.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.4 - O percurso das políticas de inserção das mídias em Sergipe .....	64
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS MÍDIAS EM SERGIPE .....</b>	<b>72</b>
3.1- A formação de professores no ensino superior em Sergipe- UFS/UNIT .....	72
3.2 As mídias nos programas e currículos das universidades sergipanas.....	75
3.2.1 - Sobre as disciplinas e licenciaturas pesquisadas .....	75
3.2.2 – Sobre os Planos de curso da UNIT .....	79
3.2.3 - Sobre os Planos de curso da UFS.....	89
<b>A COMPOSIÇÃO FINAL .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>COMPREENSÃO DA EQUAÇÃO .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>
Anexo 01 .....	116
Anexo 02 .....	12121
Anexo 03 .....	125
Anexo 04 .....	128
Anexo 05 .....	13131
Anexo 06 .....	135
Anexo 07 .....	136
Anexo 08 .....	14141
Anexo 09 .....	143
Anexo 10 .....	145
Anexo 11 .....	143
Anexo 12 .....	150



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 01** - Processo da pesquisa exposto no traço investigativo\_\_\_\_\_22

**Figura 02** - Carga horária referente as horas das disciplinas destinadas as mídias\_\_\_\_\_76

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ASA</b>	Associação Sergipana de Administração
<b>BSO</b>	Barreiras de Segunda Ordem
<b>CICT</b>	Conselho Internacional do Cinema e da televisão
<b>CIEd</b>	Centro de Informática na Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DED</b>	Departamento de Educação
<b>DITE</b>	Divisão de Tecnologia de Ensino
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ECA</b>	Escola de Comunicação e Artes
<b>EDUCOM</b>	Projeto Educação com Computadores
<b>FCFS</b>	Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe
<b>FITs</b>	Faculdades Integradas Tiradentes
<b>FUFSE</b>	Fundação Universidade Federal de Sergipe
<b>GESAC</b>	Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INCE</b>	Instituto Nacional de Cinema Educativo
<b>INTEL</b>	Programa Intel Educação para o futuro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NTE</b>	Núcleos de Tecnologia Educacional
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação de Especial

<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>Unit</b>	Universidade Tiradentes
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informática
<b>PRONINFE</b>	Programa Nacional de Informática Educativa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROUCA</b>	Programa Um Computador por Aluno
<b>SUDENE</b>	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
<b>TIC's</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 01:** Licenciaturas da UFS e as disciplinas referentes a mídia e formação de professor

**Quadro 02:** Políticas públicas educacionais que envolvem mídia e educação

**Quadro 03:** Políticas educacionais de âmbito nacional em Sergipe

**Quadro 04:** Total de licenciatura por instituição com disciplinas sobre mídias e/ou TIC

**Quadro 05:** Apresentação das ementas e objetivos da Unit

**Quadro 06:** Apresentação das ementas e bibliografias da Unit

**Quadro 07:** Plano de ensino da disciplina de Novas tecnologias para o conhecimento

**Quadro 08:** Análise da bibliografia básica

**Quadro 09:** Análise das ementas e objetivos presentes nos planos de curso da UFS

**Quadro 10:** Análise das ementas e bibliografias presentes nos planos de curso da UFS

# INTRODUÇÃO

## 1.1 - Contexto do estudo

A temática educação traz pelo menos duas vertentes que permeiam sua análise: quantidade e qualidade do ensino. Quando se trata da educação em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a vertente qualidade ainda apresenta problemas neste setor que, se resolvido, representaria uma conquista social fundamental para todos.

Instituída como um direito de todos e dever do Estado, a educação apresenta índices preocupantes, como: o número de analfabetos, repetência, evasão e a falta de considerável infraestrutura escolar. No limiar do século XXI, diante da evolução e oferta de recursos tecnológicos, que se propõem auxiliar a prática docente, a questão da qualidade, ou a falta dela na escola pública brasileira, não deixará de permear o ambiente escolar.

A presença de tecnologias na educação não é um fato novo. Já eram utilizadas desde o período da utilização da pedra ardósia, início do século XIX, a pedra negra, onde os alunos escreviam os assuntos e as atividades ensinadas pelos professores. Desde então, a inserção das tecnologias no contexto educacional amplia as possibilidades de comunicação, interação e aquisição de informações, podendo alterar a forma de conviver, trabalhar, organizar-se socialmente e aprender nos novos tempos (KRASILCHIK, 1987).

Com o desenvolvimento tecnocientífico a sociedade amplia a oferta e utilização das tecnologias de informação e comunicação - TIC's, agora em novos suportes e linguagens. Neste contexto encontram-se as mídias, referenciais tecnológicos e objeto deste estudo. Com embasamento no conceito de Belloni (2009) sobre mídia, estão inseridas neste estudo as mídias analógicas e as mídias digitais, ou seja, as TIC's estão inseridas neste conceito de mídias, ao qual decorremos durante todo o texto. As TIC's são compreendidas como sinônimo das mídias.

Desde meados do século XV, na Alemanha, com a criação da prensa por Gutenberg, até a contemporaneidade, se fortalece e intensifica o processo de inserção das mídias como mediadoras da aprendizagem escolar. Elas são recomendadas como suportes mediadores da prática pedagógica e consideradas por estudiosos como uma poderosa aliada para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Na sociedade midiática é visível a predominância das mídias nas atividades sociais, e uma dessas atividades é o processo educacional. Segundo Penteadó (1991) duas questões

devem ser pontuadas para que possam trabalhar com estes recursos na educação: as questões relacionadas à escola e a formação de professores. Penteadó apresenta a escola como um ambiente criador de cultura, onde atuam os agentes sociais. Estes agentes, neste caso os professores, gestores, pais, funcionários e os alunos, também são consumidores das mídias<sup>1</sup> que não podem ignorar a presença destas na sociedade. Desse modo, os professores não devem ignorar a influência da mídia no processo de construção da cultura através da escola. Então, eles podem trazer uma leitura da linguagem midiática para sua prática pedagógica, com o objetivo de formar alunos aptos a trabalhar com os produtos lançados pelas mídias. Desse modo a linguagem midiática torna-se habitual dos consumidores e passa a ser um elemento importante para o estudo dentro da cultura social.

As mídias nos permitem entrar em um mundo que, muitas vezes, não é o nosso. Passam a ditar moda, definir padrões de sucesso para os gostos musicais e estéticos, nos convencem ou nos fazem desistir de determinada escolha a partir do momento em que consumimos qualquer recurso de mídia. No entanto, é a partir destes elementos que a mídia também pode ser utilizada para auxiliar em uma das ações sociais mais antigas: a educação dos sujeitos tanto para entendê-la e transformá-la quanto para auxiliar nos processo de aprender.

O desafio é utilizar os recursos midiáticos para transformar a prática pedagógica, já que o perfil do aluno da sociedade midiática é reflexo da mesma. Aluno conectado com o mundo através das mídias e tecnologias, não possui o perfil para aprender apenas através das antigas práticas pedagógicas. Para superar este desafio Penteadó chama atenção para esta questão: formar professores que consigam incluir as mídias em sua prática. Ao referenciar a formação de professores, Penteadó (1991) aborda a problematização das práticas docentes, em que o professor deve atribuir-se de novos saberes para lidar com estes recursos. Quando as mídias são inseridas na prática docente, a preocupação está direcionada aos saberes que os professores devem possuir para trabalhar com estes recursos.

A formação destes profissionais tem relação direta com a análise das exigências propostas nas diretrizes educacionais que definem os níveis escolares: fundamental, médio e superior, as orientações, programas e demandas que propõem a inserção das mídias nos

---

<sup>1</sup> Ao fazer referência as mídias, é necessário esclarecer que o conceito de mídia deste estudo engloba as mídias analógicas e as mídias digitais, desde a fotografia preto e branco aos recursos digitais mais pós-modernos. Desta forma, diante das mudanças a sociedade trabalhada é conceituada como sociedade midiática.

currículos de formação docente. O que pode ser proposto e aprendido para que o professor consiga ensinar através da utilização dos recursos midiáticos, ou seja, não apenas saber manusear, mas especialmente conhecer as potencialidades dos recursos para que as práticas pedagógicas sejam acrescentadas com as diferentes linguagens comunicacionais.

Além disso, não se pode esquecer que na contemporaneidade há uma maior preocupação com a dinamicidade do ensino devido, também, ao novo público que encontramos na sala de aula, o aluno do século XXI. Este que conhece os recursos a ponto de saber até mais que o professor, em alguns casos. Nascido no século das inovações tecnológicas este aluno se encontra nas relações virtuais, nos jogos, conectado através do celular, e consegue informações de quase todo mundo em fração de segundos.

No Brasil foram instituídas, nas diretrizes curriculares e da formação no Brasil, orientações normativas sobre as mídias e as tecnologias com o objetivo de ampliar as aptidões docentes. Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) a formação de professores da educação básica e de nível superior, deve ser orientada também para: “o uso de tecnologias de informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE, 2002, p. 1).

Entre os documentos do Ministério da Educação (MEC) que marcam a importância da tecnologia na educação está presente o Plano Nacional de Educação (PNE/2000), reformulado e aprovado para o período 2011/2020, que propõe como diretriz o “domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (PNE, 2000, p.78). A visão do MEC é a de universalizar o ensino para obtenção de maior acesso às mídias. No entanto, ainda há poucas referências quando o assunto está relacionado às normas e programas de formação de professores para utilizar e interpretar a linguagem midiática como o suporte mediador do processo de aprendizagem.

Consta no PNE (2011-2020, p. 14), como objetivo “mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica”, um reforço com a preocupação do governo de formar professores e melhorar a prática pedagógica. Quinze anos após instituído, os PCN’s são considerados documento importante nas propostas curriculares das instituições e planejamentos pedagógicos de professores. Dentre seus principais objetivos consta a redefinição curricular das graduações, principalmente ao se referir ao uso dos recursos midiáticos. Na possibilidade de refletir acerca

da inserção destes na prática docente, o desafio se configura na formação básica de professores para utilização das mídias.

Os PCN's observam que,

“(...) com o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (PCN's, 1997, p. 34-35).

A preocupação com a formação dos professores para utilização das mídias aparece de forma contundente nas legislações e nos parâmetros curriculares, o que justifica esta pesquisa como um esforço para entender como ocorrem estas orientações na prática docente dos professores formados nas universidades.

Este estudo, baseado num viés analítico, procura observar os planos de curso das disciplinas relacionadas às mídias, identificadas nas universidades sergipanas na formação de professores para utilização das mídias e a relação com as exigências das legislações sobre a formação de professores a exemplo das orientações relatadas nos referenciais da educação brasileira, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Neste sentido, este estudo procura contribuir com as reflexões sobre a importância de tornar comum a utilização de recursos tecnológicos e a formação dos saberes docentes para se utilizar das linguagens midiáticas e responder a seguinte questão: como as diversas normalizações legais estão presentes nos currículos, nos programas disciplinares, nos fundamentos teóricos e na prática das licenciaturas das universidades sergipanas?

## **1.2 - Finalidades e objetivos do estudo**

Sendo uma pesquisa que trata da formação de professores para utilização das mídias, este estudo pretende identificar as licenciaturas que oferecem disciplinas sobre mídias ou TIC e analisar os planos de curso destas licenciaturas oferecidas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Tiradentes (UNIT). Na definição dos cursos a serem objeto deste estudo, foi detectada apenas a licenciatura em Informática com a disciplina referente à formação de professores para utilização das mídias. Na UFS foram identificados 12 cursos de licenciatura que possuem disciplinas referentes à utilização das mídias, dentre eles: Letras-



inglês, Letras-espanhol, Letras-português, Artes Visuais, História, Geografia, Matemática, Música, Religião, Dança, Teatro e Pedagogia, como pode ser verificado no quadro nº 01 abaixo:

Quadro 01. Licenciaturas da UFS e as disciplinas referentes a mídia e formação de professor

<b>Licenciaturas</b>	<b>Disciplina comum</b>	<b>Disciplina específica</b>
Artes Visuais		Artes Visuais e Novas Tecnologias
Dança		Tecnologias e o Ensino de Dança
Geografia		Novas Tecnologias para o Ensino de Geografia
História	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	História e Novas Mídias
Letras-Português	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	
Letras-Espanhol	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	
Letras-Inglês	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	
Matemática		Novas Tecnologias e o Ensino de Matemática
Música		Novas Tecnologias e a Educação Musical
Ciências da Religião	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	Novas Tecnologias e o ensino Religioso
Teatro		Novas Tecnologias e o Ensino do Teatro
Pedagogia	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	Teoria da Educação e da Comunicação/Princípios em Educação a distância.

Fonte: Criado pela autora. Informações coletadas nas coordenações dos cursos na Universidade Federal de Sergipe

As outras 7 licenciaturas, Física, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Português-Francês e Enfermagem, não foram trabalhadas porque não apresentam disciplinas referentes as mídias. As disciplinas que são específicas dos cursos são encontradas em nove licenciaturas. Para a análise, foram coletados os planos de curso de sete disciplinas, visto que três licenciaturas não puderam fornecer estes dados, pois são disciplinas de cursos novos, a exemplo das disciplinas: Artes Visuais e Novas tecnologias, do curso de Artes Visuais, serão ofertadas apenas no sexto período; a disciplina Novas Tecnologias e o Ensino Religioso, do curso de Ciências da Religião, disciplina optativa ofertada apenas no sétimo período.

Em relação à licenciatura de Geografia, a coordenação do centro de Geografia, desconhece o início da oferta da disciplina Novas Tecnologias para o Ensino de Geografia. A mesma foi identificada na matriz curricular com o código 505186, mas não obtivemos

maiores informações. Este foi um dos problemas encontrados para ter acesso aos documentos na UFS. Foram muitas idas e vindas à universidade para retirada dos documentos e também para conversar com os responsáveis pelos departamentos para que fosse possível sanar as dúvidas referentes aos planos de cursos, mas infelizmente, foram desmarcados alguns encontros, o que dificultou a pesquisa e a obtenção de documentos.

Na Unit foram identificados dez cursos de graduação do tipo licenciatura. Destes apenas a licenciatura em Informática oferece a disciplina referente à mídia, intitulada “Novas Tecnologias Aplicadas para o conhecimento”.

A universidade, no ano de 2009, reformulou as matrizes curriculares nos cursos de licenciaturas. Neste processo, a disciplina intitulada “Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação”, oferecida em todas as licenciaturas, foi retirada das matrizes curriculares. Em entrevista com a coordenadora de assuntos pedagógicos, Luzia Brito, as mudanças estão de acordo com as exigências das diretrizes educacionais. Para a coordenadora outras disciplinas foram acrescentadas às referidas licenciaturas.

O conteúdo da disciplina “Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação” foi incluído na disciplina Metodologia do Ensino em todas as outras licenciaturas. Foram mantidas disciplinas de Didáticas e Práticas Investigativas I e II onde é possível tratar das mídias, mas não de forma específica como na disciplina retirada. Além disso, segundo a referida coordenadora, os professores alegaram a necessidade de conhecimentos metodológicos acerca de sua atuação e por este motivo estas disciplinas foram criadas. Didáticas e Práticas Investigativas I e II configuram como prioridade acrescentar as tecnologias, de forma transversal, na prática de todos os professores formadores e, desta forma, acredita-se que o aluno entenda como se deve utilizar as mídias na sua prática pedagógica. Na entrevista, a professora relata que esta nova matriz pressupõe que todos os professores do curso trabalhem com as mídias na sala de aula, e desta forma o aluno observa que é relevante sua utilização na mediação da prática pedagógica. Assim, mais uma vez é responsabilidade do professor, não somente da disciplina Metodologia do Ensino, como também das demais, deter um conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas das mídias e sua aplicabilidade em sala de aula.

Com esta decisão da Unit questionamos qual o lugar da mídia na formação de professores nesta universidade?

O professor da disciplina de Metodologia de Ensino pode até não saber, mas a professora Luzia Brito afirma que eles têm a obrigatoriedade de inserir na sua prática as mídias para que os alunos percebam o quanto é importante esta relação. O problema é saber se efetivamente os professores sabem dessa condição e se realmente os alunos conseguem compreender as possibilidades de mediação das mídias em sua prática pedagógica.

A situação contradiz as normas de formação de professores, que declara a necessidade de formar estes profissionais para utilização das mídias e suas diferentes linguagens, e apresenta questionamento da efetivação da formação de professores em Sergipe. Instituições de renome no Estado, as duas universidades, corpus desta pesquisa, trazem no seu histórico uma importância fundamental na formação de professores de Sergipe e região. Partimos então da hipótese de que não existe uma preocupação das atuais universidades sergipanas em relação a formação de professores para utilização das mídias, o que vai de encontro as reflexões teóricas sobre o conjunto de saberes necessários para formação de professores exigidos pela sociedade do conhecimento e da informação e proposto pelas normativas e documentos oficiais norteadores para formação de professores no Brasil.

Por este motivo o objetivo deste estudo é compreender o processo de inserção das mídias na formação dos docentes a partir do estudo das ementas e planos de curso das licenciaturas das universidades sergipanas, Federal e Tiradentes. A partir deste objetivo geral, traço os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as disciplinas, seus planos de curso e conceitos de estratégias associados às mídias;
- Comparar os conceitos e as estratégias propostas pelas leis educacionais e os identificados nas ementas e planos de cursos;
- Analisar as aproximações e distanciamentos entre os conceitos e práticas das universidades na formação de professor.

### **1.3 - Metodologia**

No que diz respeito ao processo metodológico, que orienta o caminhar desta pesquisa, a opção é por uma pesquisa qualitativa. Com base em Creswell (2007) e Weller e Pfaff (2010), quando caracterizam a investigação qualitativa empregam estratégias de investigação

e métodos de coleta e análise de dados, atributos que estão em concordância com esta pesquisa. As abordagens desta ganham força não apenas pela proposta de desenvolvimento do trabalho e teorias ou na avaliação de currículos e políticas educacionais, mas também durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação, como é proposta. Creswell observa que “A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação de dados” (CRESWELL 2007, p. 186). Nesta pesquisa os dados foram organizados e passaram por uma análise interpretativa, considerando as estruturas curriculares, as ementas, os objetivos dos planos de curso, descrição da metodologia e bibliografia proposta pelos documentos.

O passo a passo da análise está baseado na literatura de Bardin (1977) e traça a descrição do material, a inferência e a interpretação dos documentos catalogados. Segundo a autora, os primeiros passos da pré-análise são iniciados pelo contato com os textos, denominada de *leitura flutuante*, deixando invadir as primeiras impressões e orientações. Em seguida deve ser realizada a *escolha dos documentos* (ementas e planos de curso), a formulação das hipóteses e dos objetivos que me auxiliarão a confirmar ou informar questões relacionadas às disciplinas, *a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, ou seja, a frequência que determinada questão aparece, e por fim, a *preparação do material*, ou seja, uma “edição” do material colhido, desde o alinhamento dos enunciados intactos até a transformação linguística dos sintagmas.

O tratamento dos resultados e a interpretação dos dados documentados também seguem uma regra de ações que será embasada na análise temática de conteúdo de Bardin (1977), ou análise categorial, baseada no desmembramento do texto, e posteriormente no reagrupamento em classes e categorias. A análise documental presente nesta pesquisa permite o conhecimento exploratório do material, dos dados, pelo processo de codificação trabalhado por Bardin (1977), como a transformação dos dados brutos de forma sistemática para que a consulta seja realizada de maneira mais exata. Neste viés há um recorte na unidade de contexto e de registro. Na unidade de registro, que corresponde ao segmento de conteúdo, foi escolhido o tema, já que a pesquisa realizará uma análise de conteúdo.

Quanto à categorização, que é o processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento de acordo o gênero, para obter uma boa fase de categorias devem constar algumas qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. A última fase da análise será a interpretação dos dados

documentais e o estudo para entender como se dá o processo de formação de professores nas universidades sergipanas para utilização das mídias. Foram examinados os planos de curso e ementas das disciplinas referentes a mídias, considerando como parâmetro para a análise as requisições aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que devem ser obedecidas pelas instituições.

Ao trabalhar com o conceito de tecnologia educacional de Tajra (2008), a autora reforça que esta tecnologia “está relacionada à prática do ensino baseado nas teorias das comunicações e dos novos aprimoramentos tecnológicos (informática, TV, rádio, vídeo, áudio, impresso)”, no qual acrescento também a fotografia.

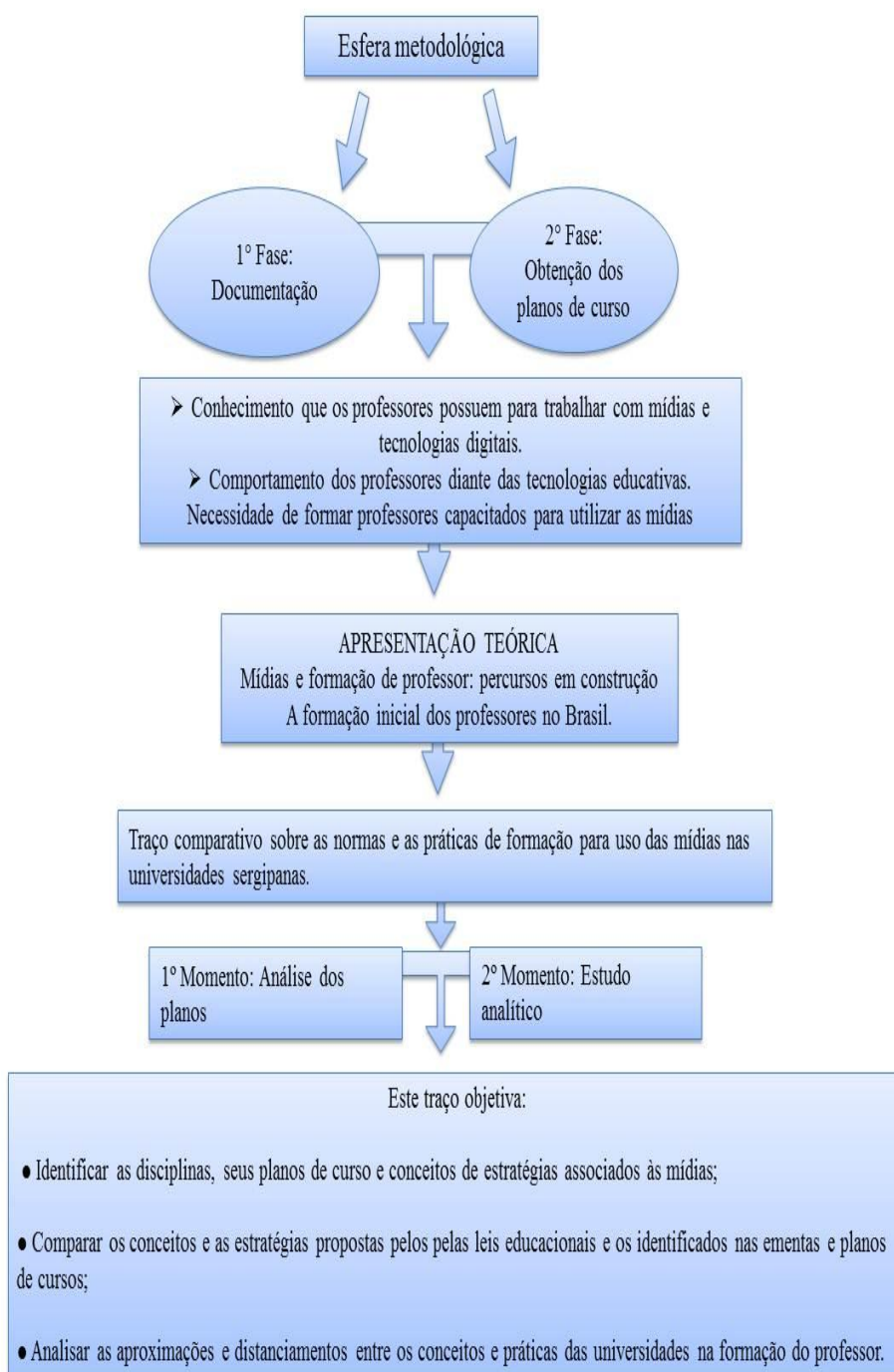
Existem muitos autores que escrevem sobre a inserção da mídia na prática pedagógica e como ocorre este processo de construção. Como suporte conceitual sobre esta temática a pesquisa tonou por base literaturas que proporcionaram conhecimentos que permeiam a área. Como suporte conceitual Silverstone (2002) esclarece que “o estudo da mídia precisa ser crítico, relevante. Deve criar e manter certa distância ente si e seu objeto. Precisa mostrar o que é pensante”. Autores como Gonnet (1997) e Belloni (2009) trabalham a relação direta entre mídia e educação, em que produzem reflexões sobre a mídia e como se dá a mediação escolar. As autoras Fischer (2001, 2007) e Penteadó (1991), Brito e Purificação (2006) e Duarte (2002) especificam as mídias como foco principal. Penteadó (1991) pontua a relação mídia- educação como processo de concorrência e desafio.

Ao tratar da formação de professores para adquirir novos saberes e entender como os autores propõem a preparação para utilizar as mídias, o trabalho se fundamentou nas leituras de Tardif (2000). Para a compreensão sobre a história da formação de professores e as tecnologias, foram utilizados os trabalhos de Vidal (2000), Tanuri (2000), Nascimento (2006) e Valente (2009). Para compreender o percurso histórico sobre formação de professores e mídias na legislação sobre educação no Brasil utilizamos as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e também o Livro Verde.

Tão relevante ao trabalho quanto os autores acima abordados foram as literaturas que possibilitaram melhor entendimento sobre o papel do Estado brasileiro e seus posicionamentos diante da mídia na educação. Inclusos nesta afirmação estão Barroso (2005) e Bresser (1999), pois estes tratam da formação neoliberal, a qual se apropriou do sistema

brasileiro a criação de políticas públicas no país para sanar algumas deficiências educacionais foram tratadas com prioridade nas leituras.

Figura 01. **Processo da pesquisa exposto no traço investigativo:**



## 1.4 - Organização do texto

Esta dissertação está organizada em uma introdução, três capítulos e as conclusões. O primeiro capítulo intitulado, **Mídia e educação: conexões e interconexões possíveis** aborda a relação existente entre educação e mídia, como ocorre este processo e por que a necessidade de inseri-la na escola, discorrendo como a prática pedagógica pode ser mais instigante com a utilização destes recursos.

O segundo capítulo, **A formação inicial dos professores para o uso das mídias: novos saberes e práticas**, trata da legislação brasileira sobre a formação de professores e o papel das mídias neste processo. Partindo de um breve histórico sobre as ações educacionais para ampliar as possibilidades educacionais com a utilização das mídias, faz-se uma reflexão sobre os saberes docentes necessários e o papel do Estado na formação do professor para utilização das tecnologias educacionais.

Posteriormente, no terceiro capítulo, **A formação inicial de professores para o uso das mídias em Sergipe**, apresenta os resultados destes, as análises realizadas com os planos de curso das licenciaturas das universidades sergipanas sobre as práticas de formação de professores para utilizar as mídias e, em paralelo, os estudos sobre este processo de formação para as mídias através da análise documental.

Por fim, as conclusões, onde estão expostas as possíveis considerações traçadas a partir da análise dos dados em relação às exigências das legislações brasileiras e dos autores que embasam a pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### MÍDIA E EDUCAÇÃO: CONEXÕES E INTERCONEXÕES POSSÍVEIS

Neste capítulo é proposta uma reflexão sobre a sociedade midiática e as conexões que se apresentam entre a mídia e a prática educacional. Como primeira discussão procuramos descrever a relação mídia e a nova sociedade ambientada no século XXI, e compreender como a sociedade contemporânea se comporta diante das mídias. Em momento posterior, explico por que a mídia deve ser estudada e como deve ocorrer este processo, analisando sua inserção na sociedade e todas as suas influências perante a sociedade. Para finalizar, apresentamos elementos que procuram compreender como a mídia se inseriu na sala de aula. A descrição dos saberes, os quais os professores necessitam para o ensino-aprendizagem, a importância da formação docente para que haja uma boa relação na trilogia: professores, mídias e alunos.

#### 1.1- Sociedade midiática e a educação: desafios e possibilidades

A evolução da humanidade pode ser analisada por diferentes âmbitos: econômicos, políticos, culturais ou a partir do desenvolvimento das tecnologias. Com o passar dos anos o homem evolui e se utiliza de novos meios para se comunicar. No período da Idade da Pedra, as primeiras narrativas foram expostas em desenhos feitos nas paredes das cavernas, e desde então o homem experimenta novas técnicas para a comunicação.

Após o homem transitar pelos conhecimentos das linguagens oral e escrita, na sociedade midiática ele passa a utilizar também a linguagem das novas tecnologias digitais. Como consequência desta cultura social da contemporaneidade, esta evolução tecnológica vem nos auxiliar em ações do cotidiano onde somos ligados e desligados das mídias. De um espaço a outro estamos conectados a impressos, televisão, rádio e internet, e em paralelo lendo uma matéria, ouvindo rádio pelo celular e atento às notícias que são transmitidas pela televisão, mesmo que não estejamos em frente a ela. Envolvidos de tal forma que não se pode deixar passar despercebida a importância destes recursos na caracterização da sociedade contemporânea.

Nos estudos de Silverstone (1999), o autor se preocupa com a sociedade na qual vivemos, e reforça a importância de estudar a mídia para compreensão da sociedade. Segundo este autor,



“Não podemos escapar à mídia. Ela está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana. Essencial a esse projeto como um todo era o desejo de pôr a mídia no cerne da experiência, no coração de nossa capacidade ou incapacidade de compreender o mundo em que vivemos” (SILVERSTONE, 1999 p. 8).

Compreender o papel da mídia nesta sociedade contribui para compreender como ocorrem as novas relações sociais, sejam elas presenciais ou virtuais.

Para McLuhan (1964) os meios de comunicação estão incorporados ao homem de uma maneira que podem ser consideradas como “extensão do homem”. O autor explica que a eles aumentam o poder do homem e suas influências agindo de forma diferente a depender do seu objetivo. Este poder que a mídia possui pode nos capacitar, através da educação e de informações de âmbito social, e ao mesmo tempo pode dificultar a construção de um pensamento crítico, problema que a educação pode contribuir em sua solução. Então, foi pensada a educação para a mídia.

A proposta de educar para a mídia não é recente. O termo, “mídia-educação” surge nos anos 1960 proposto pela Organização das Nações Unidas (UNESCO). Este período foi marcado com especulações sobre o desenvolvimento da televisão e a possibilidade de educar populações em grande escala através de professores qualificados. Em 1973 foi partilhado na França o Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT), que propôs a seguinte definição:

Por educação para as mídias convém entender o estudo e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógica, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e aprendizagem em outros campos de conhecimentos tais como as matemáticas, a ciência e a geografia (CICT, 1973, p.25).

Aprender a utilizar as mídias tem como objetivo realizar uma leitura crítica dos meios onde esta ação permite diminuir a inconsciência do sujeito em relação ao funcionamento da mídia. Este efeito será proporcionado através de professores dotados de saberes que possibilite utilizar as mídias como mediadores em suas aulas.

Desse modo, o estudo da relação mídia e educação é justificada por Len Masterman (1985) através de sete razões: I) consumo elevado das mídias, II) sua importância ideológica demonstrada a partir das publicidades, III) o surgimento de uma gestão da informação nas empresas, IV) penetração das mídias nos processos democráticos, V) a importância da

comunicação visual e da informação, VI) a expectativa dos jovens em compreender sua época e, VII) o crescimento mundial das privatizações de todas as tecnologias de informação, promovendo a informação como um produto, e como consequência, suas características mudam.

De acordo com Silverstone (1999), a característica social das mídias deriva da evolução tecnológica. Do período da comunicação apenas por correspondência até a comunicação mediada por tecnologias digitais, a qual destaca a internet, por sua dinâmica nas formas de se comunicar, traz como consequência um “mundo interativo em que tudo e todos podem estar acessados instantaneamente” Silverstone (1999, p. 17). Atribui-se como características políticas o poder que as mídias possuem em invadir as culturas e conseguir interferir nas dimensões produtivas. O que produzir e o que consumir.

Esses processos sociais e políticos, apresentados mediante as consequências dos avanços das mídias, permitem compreender que elas não devem ser vistas apenas como meio para transmitir informação e conteúdo simbólico. Seu papel vai além. Nos estudos de Thompson (2009, p. 13) essa evolução das mídias implica em compreender as “novas formas de ação e interação do mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo consigo mesmo”.

Para enfatizar as mudanças sociais causadas pelas mídias, não se imaginava que no passado fosse possível organizar empresas ou até mesmo realizar reuniões em tempo real com pessoas situadas em locais distantes. Hoje, esta é uma ação comum, pois as mudanças sociais se destacam de acordo com o campo pelo qual interagem, a exemplo da efetivação do modelo de educação a distância.

A sociedade midiática, suas linguagens e suportes constituintes dos meios de comunicação, e suas atividades simbólicas, são elementos fundamentais da vida social. As relações simbólicas surgem através da produção, transmissão e recepção dos significados. O ato de entender a si próprio ou de interpretar o que foi pronunciado pelo outro, até mesmo uma troca de informação, é uma atividade do poder simbólico.

Ainda segundo Thompson (2009), ao utilizar os recursos nas/para as relações do poder simbólico, faz-se necessário conhecer os meios técnicos. Para o autor esses meios estão divididos da seguinte maneira:

(...) meios técnicos de fixação e transmissão; as habilidades, competências e formas de conhecimento empregadas na produção, transmissão e recepção da informação e do conteúdo simbólico; e o prestígio acumulado, o

reconhecimento e o respeito tributados a alguns produtores ou instituições (THOMPSON, 2009, p. 24).

Como este poder está inserido na vida social, as organizações institucionais devem estar preparadas para lidar com estes meios técnicos. Sejam as instituições religiosas, políticas, educacionais ou até instituições midiáticas, todas necessitam destes saberes para utilizar o poder simbólico.

Nesta perspectiva as instituições educacionais de formação contribuem para formar professores que possuam saberes necessários para que ocorra além da troca de informações, a construção do conhecimento e não apenas uma transmissão. A utilização dos recursos do poder simbólico nas instituições paradigmáticas educacionais acarreta questionamentos, principalmente no que se refere à relação que os professores têm com as mídias e suas representações simbólicas.

Questões como a circulação de formas simbólicas, suas recepção e mediação, a informação, o conhecimento e a ressignificação da escola e do professor, entre muitas e outras, devem ser incluídas nas pautas de discussão dos educadores e comunicadores, gestores ou professores. O desafio posto é a compreensão de um mundo cujo perfil se define cada vez mais pela mídia, entendida aqui como uma dimensão institucional da própria sociedade, e não como uma estrutura que lhe é exterior (MELO e TOSTA, 2008, p.50).

Para refletir sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea é necessário compreender que a nossa demanda social vai de encontro com a demanda da escola. Os professores devem entender deste processo para saber lidar com os novos alunos que são frutos de uma nova sociedade, e possui características marcantes de um consumidor mais adepto às novas tecnologias do que os professores que nasceram em outro momento histórico.

A utilização dos recursos pelos professores requer o conhecimento de saberes, descritos por Thompson (2009, p. 29), como “habilidades, competências e formas de conhecimentos”. A necessidade de utilizar estes recursos não se prende à exigência do conhecimento sobre a produção do material trabalhado, e sim em possuir saberes de como trabalhá-los na prática pedagógica. Para que isto seja possível o ideal é conhecer o valor cultural da mensagem, pois,

“Quando os indivíduos codificam ou decodificam mensagens, eles empregam não somente as habilidades e competências requeridas pelos

meios técnicos, mas também várias formas de conhecimento e suposições de fundo que fazem parte dos recursos culturais que eles trazem para apoiar o processo de intercâmbio simbólico. Estes conhecimentos e pressuposições dão forma às mensagens, à maneira como eles as entendem, se relacionam com elas e as integram em suas vidas.” (THOMPSON, 2009, p. 29-30)

O trabalho realizado pelos professores mediado pelas mídias é processado através de uma “ação recíproca” das mensagens, que ao serem recebidas possibilitam o surgimento de questões colocadas pelos intérpretes, neste caso, os professores e os alunos. A proposta de transmissão de um conhecimento, apenas apresentado pelo professor, é esquecida e se cultiva um conhecimento coletivo, o qual se destaca diante a utilização das mídias.

No século XXI distribuir e compartilhar informações em espaços descentralizados é ação comum, desde a produção de vídeos amadores para TV ou internet, participação de enquetes pelo rádio para expressar suas opiniões em fração de segundos através da internet, demonstra estarmos em um novo processo de informar e comunicar. Este novo processo, nomeado por Primo (2007) como Todos-Todos, caracteriza a rede que liga todos entre si com a possibilidade de construir conhecimento de forma coletiva, quase todos podem participar desta construção. Não existe mais um sentido único de transmitir informação.

Para demonstrar domínio sobre estes recursos o professor necessita conhecê-los para trabalhar em parceria com os alunos. Ainda no contexto processual, Thompson (2009) acredita que a ação de análise da mídia deve ser pensada inicialmente como algo comum na rotina do sujeito, já que é proposto nesta sociedade em que é impossível nos distanciarmos das mídias.

Por outro lado, a recepção das mídias no processo educacional teve consequências complexas para o currículo, pois as mídias trouxeram diferentes possibilidades para a prática escolar. Esta reflexão sugere mudanças na organização dos currículos e dos saberes docentes. Fischer (2001) observa que a produção de conhecimentos através do rádio, televisão, jornais e revistas deve estar diretamente relacionada às práticas e aos currículos escolares. A partir do momento em que é pensada a educação para mídia, não se admite permanecer com o modelo educacional linear e sequencial, onde o professor fica retido a um currículo engessado que impossibilita as interações entre os indivíduos do processo.

Espera-se então por uma prática pedagógica fundamentada na interatividade das relações presenciais e a distância, com o objetivo de melhorar a interação entre a prática do professor, aluno e mídias. Para que isso seja possível é necessário pensar na mudança

curricular. Sobre este tema, Rocha (2005) afirma que o sistema educacional deve esquecer as “grades” do currículo.

(...) abandonar as famosas grades curriculares, com os pacotes de informações, pré-requisitos, dando lugar a uma construção colaborativa, através de múltiplas conexões com as áreas de conhecimento, permitindo a participação e a intervenção dos alunos no processo educativo (ROCHA, 2005, p. 145).

Como consequência o aluno passará de consumidor passivo para produtor dos conhecimentos, numa ação conjunta com os professores.

No entender de Gonnet (1997) se faz necessário realizar atividades em que o aluno possa elaborar materiais midiáticos para que ele consiga entender como se dá o processo da produção e, em seguida, ser formado para o processo de recepção crítica. Essa é a postura do “sujeito ativo”, do aluno ativo. A utilização da mídia na educação apresenta o fator de integração escolar. Este autor relata que esta atividade traz à escola relações que faltam neste ambiente, como a conexão entre os alunos, novos diálogos. A escola que se interessa por essas atividades realiza a multiplicação de experiências onde as ações são de construção de conhecimento em conjunto.

O trabalho sobre as mídias, pela diversidade que ele suscita, permite relações menos cristalizadas. O professor, como já ressaltamos, não se acha mais naquela posição sacrossanta de quem deve imperativamente saber (GONNET, 1997, p. 89).

Outro cuidado que este estudo chama atenção é quanto às análises reducionistas das mídias. Ou seja, análise que parece restringir-se a desvelar as intencionalidades dos veículos, identificando então ideologias, manipulações e distorções da realidade. No entender de Braga e Calazans (2001) o melhor a se fazer é investir na ampliação de repertório como proposta educacional, com maior leque de possibilidades em estabelecer relações.

Se aprender é mudar o repertório e as atitudes, é sempre possível aprender coisas boas e coisas negativas. Na verdade, os próprios critérios de “bom” de “negativo” devem ser relativizados, pois, no que se refere a aprendizagens, estes critérios têm sido normalmente desenvolvidos em outros espaços – na educação, na família, na cultura, ou nas solicitações e problemas práticos da vida. (...) Seria preciso, pois, pensar em uma renovação de critérios para caracterizar o que pode ser “bom”, “mau”, pertinente ou não, no que se

refere especialmente a aprendizagens no espaço mediático (BRAGA E CALAZANS, 2001, p. 64).

No entanto, mesmo as escolas situadas numa sociedade midiática, não significa que já estejam preparadas para estabelecer e fomentar uma prática consistente do professor em relação à utilização das mídias. Sendo, esta incerteza, um dos problemas da educação na sociedade midiática. Segundo Sancho (1998) o atual sistema educacional se vê diante das seguintes dificuldades: a necessidade de responder às exigências dos novos sistemas de produção e à mudança tecnológica, e à necessidade de planejar um currículo que garanta uma formação básica de qualidade para todos os cidadãos.

O primeiro impasse aborda a necessidade de configurar a produção diante das inovações tecnológicas que acontecem com mais intensidade no século XXI. Ao relacionar as novas tecnológicas com a educação deve-se tratar a importância das modificações nesta área para que haja maior entusiasmo dos professores ao ensinar, e dos próprios alunos em aprender. Estes, que já possuem maior e melhor interação com os recursos, embora isso não signifique que já os dominem com capacidade cognitiva de interpretação.

Para que seja possível esta transformação no sistema escolar, é pertinente que seja compreendida a necessidade de um currículo com uma visão holística, ou o que Mendes (2010) concebe como o currículo da incerteza, pois esse é o grande desafio, já que ele “não pode ser um pacote, terá que ser dialógico e transformativo, para articular a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade” (p. 2). Preparado pela Comissão Internacional sobre Educação XXI, o relatório mundial da UNESCO, apresentado por Delors (2002), traz quatro eixos essenciais por onde deve ser traçada a educação, e que pode orientar o currículo: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

O primeiro eixo trata da importância de dominar instrumentos de conhecimento com o intuito de conhecer melhor o mundo ao redor. Desta forma, acredita-se que o sujeito adquira autonomia e confiança para permanecer com suas relações sociais. O eixo “aprender a conviver” acredita que a educação seja capaz de manter uma relação pacífica dos sujeitos, onde as discordâncias sejam aceitas e qualquer problema que haja possa ser resolvido pacificamente, mesmo tendo como cenário a sociedade individualista e focada, cada vez mais, no capital.

Em seguida o eixo “Aprender a fazer” requer auxiliá-los para uma formação profissional, não como um processo e sim como um guia para apresentar aos alunos como

está o mundo globalizado, e sua busca por perfis de um trabalhador que entenda as modificações rápidas da sociedade contemporânea. E, por fim, “Aprender a ser” tem elo com o eixo “Aprender a fazer”, pois mesmo com a exigência deste aluno que entenda as relações sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea, o mesmo apresente características de um cidadão responsável, honesto, e que tenha ideais de justiça.

Estes quatro eixos refletem diretamente na formação de professores, pois os conhecimentos técnicos sobre as disciplinas não são suficientes para que eles repassem tais ensinamentos aos alunos. A formação inicial de professores deve familiarizá-lo com os eixos e também com os recursos tecnológicos. O professor deve ser preparado para unir seus aprendizados sobre os conteúdos específicos de determinada área de conhecimento com as práticas construídas no dia a dia da sala de aula, incluindo neste processo as mídias, como mediadora no processo de ensinar e aprender. Considerando esta realidade, o currículo do professor não pode deixar de incluir em sua formação pedagógica as mídias.

O fato de termos professores que ainda não desenvolveram competências para utilizar as TIC's agrava a exclusão digital e indica que medidas urgentes que promovam a inclusão digital desses profissionais precisam ser implementadas para superar a exclusão entre aqueles que têm acesso e usufruem dos recursos tecnológicos e aqueles que não têm acesso e estarão fora do círculo de possibilidades que as TIC's oferecem na relação professor/aluno (MERCADO, 2010, p. 286).

Conforme observa Mercado (2010), a partir do momento que o professor exclui das suas práticas as possibilidades de utilizar as TIC's e as mídias, seus saberes tornam-se insuficientes para atuar numa sociedade midiática. Desta forma é mais um excluído, pois passa conhecimentos que não correspondem às exigências do perfil de professores que ensinam alunos nativos digitais, multimidiáticos.

O papel do professor ao trabalhar com a mídia pode, segundo Joan Ferrés (1998), ser realizado através de pautas de análise de programas independentes da mídia, além de criar produções de vídeos com programas interdisciplinares que possibilitem aos alunos aprendizados técnico e teórico dos temas abordados. Assim, a utilização das mídias na prática pedagógica, deve ser pautada na dinâmica horizontal, numa prática colaborativa de construção do conhecimento e da aprendizagem mais compatíveis com “a lógica e a pedagogia das novas tecnologias, pois estas funcionam em rede!” (SERPA, 2004, p. 173).

O desafio da escola para utilização das mídias pode ser adicionado a outros fatores defendido por Cysneros (2003). De forma objetiva o autor apresenta como causas: a falta de estrutura das escolas contando ainda com fatores externos dos docentes. A dupla jornada de trabalho, as responsabilidades familiares e o espaço físico das escolas interrompem a evolução dos processos de ensino e aprendizagem. Há um engano ao pensar que os desafios estão presentes apenas nos processos de formação.

Os pontos expostos sobre a formação de professor para utilização das mídias, como as estruturas das escolas e fatores externos dos docentes, são desafios que não ocorrem de forma isolada, pelo contrário, acontecem ao mesmo tempo sem hierarquia. No entender de Citelli (2000, p 36).

(...) as práticas escolares tendo em vista os veículos de comunicação e as novas tecnologias passam pelo menos em três direções fundamentais: o diálogo crítico com os meios; o reconhecimento das possibilidades operacionais, isto é, os alunos devem aprender um pouco como se produzem as linguagens da mídia; a melhoria na infra-estrutura tecnológica da própria escola.

Outros autores como Ertmer (1999) também identificam desafios ou barreiras enfrentados pelos professores. Seus estudos conceituam as seguintes barreiras: as Barreiras de Primeira Ordem (BPO) consideradas por ele como desafios extrínsecos ao professor retratam a ausência de equipamentos tecnológicos, carga horária excessiva para organizar as aulas e a falta de treinamento, sendo fatores externos que acabam influenciando a prática pedagógica.

As Barreiras de Segunda Ordem (BSO), que se referem aos desafios intrínsecos ao professor, tratam de características internas do professor que influenciam a prática pedagógica. Esse desafio aborda as crenças, os valores, a pedagogia que o professor aprendeu e sua filosofia. Sem delimitações, as barreiras se misturam no processo da prática pedagógica definindo o tamanho da sua natureza e quais estratégias devem ser levadas em consideração para que haja uma resolução desses desafios.

As barreiras referentes às questões estruturais podem ser resolvidas através das construções ou organizações de salas com recursos midiáticos, e o que traz outros questionamentos é a formação inicial destes professores. Se há um incentivo para compreender a importância da utilização das mídias na prática pedagógica, se o professor ao sair do processo de formação traz em seu aprendizado saberes necessários para realizar sua prática com o auxílio das mídias.



## 1.2 - Educação por e para as mídias

O interesse educacional pelas mídias cresceu especialmente nos últimos vinte e cinco anos. A evolução tecnológica tem modificado não só as relações comunicacionais como também tem influenciado no contexto do ensino e da aprendizagem. As mídias fazem parte do cotidiano da sociedade, consideradas como um disseminador cultural, e desta forma, são vistas como uma alternativa pedagógica para auxiliarem o ensino. Diante das novas tecnologias, proporcionando mobilidade espacial e temporal, houve a transformação das mídias e a preocupação de como elas devem ser trabalhadas juntamente com suas linguagens na educação.

No entanto, a utilização das mídias na educação requer cuidados, pois não deve ser realizada para reproduzir discursos em sala de aula. O auxílio para trabalhar as linguagens midiáticas deve ser construído pelos professores, que precisam adquirir em sua formação inicial ou continuada, direcionada aquisição de saberes pedagógicos que orientem a utilização destes recursos independentemente de quais materiais sejam utilizados.

Inicialmente toda inovação gera estranheza, mas é sempre o primeiro momento para tratar de ações inovadoras em qualquer área. Neste caso o desafio é transformar o discurso simplista do aluno em um discurso mais analítico. Para que seja possível tal transformação, é necessário pensar um novo percurso para o processo de formação dos professores, onde esta leitura crítica das mídias esteja presente. Desta forma é dado um novo significado à educação na formação inicial dos professores como pontua Orozco Gómez (1998),

Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação e repensá-la a partir dos próprios educandos e a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 79).

A partir do momento que se repensa a educação, a inserção das mídias no plano pedagógico deve estar presente também nas reflexões sobre a formação dos professores para que esta ação tenha êxito. Segundo Souza et al. (2009), existem duas estratégias que são importantes para inserção das mídias na escola: o uso dos meios, na condição de ferramentas auxiliares do processo ensino-aprendizagem, colocados como mediadores para perceber como devem ser trabalhados, e também a abordagem e a interpretação crítica do discurso da mídia, onde se encaixa a formação de professor.

Faz-se necessário que o professor saiba incluir nas suas aulas os materiais midiáticos com a intenção de potencializar suas funções a partir do uso das mídias na prática educativa. Neste contexto os professores podem ter relação com as mídias, obtida no seu processo de formação.

Os responsáveis pelos sistemas educacionais não podem nem devem ficar à margem de um fenômeno tão problemático e comprometedor. É urgente a necessidade de visar a Educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas (GUTIERREZ, 1978, p. 14).

As escolas podem partir do princípio do despertar para a necessidade da mídia no espaço escolar e, em paralelo, os professores devem estar preparados, pois a cada nova mídia que seja criada desperta a reflexão de: será que os professores conseguem inserir estas mídias em sua prática?

Ao pensar nesta questão, Toda Y Terrero (1999) afirma que a solução pode ser a educação para mídia, mas o autor reforça que é necessário analisar alguns exemplos deste modelo de educação, tratados por ele como dimensões possíveis para compreender a educação para as mídias. Com as diversidades de enfoques nos estudos das mídias, o autor acredita que é necessário criar uma teoria geral de educação para as mídias. Esta teoria apresenta ramificações que explica a relação entre os elementos, os objetivos, métodos e os resultados.

Antes de partir para as dimensões, é necessária a compreensão dos processos até chegar a cada uma delas. Nos seus estudos, Toda Y Terrero (1999) apresenta a primeira recomendação denominada multidimensional. Sua abordagem traça que, através dos estudos das diferentes dimensões, será produzida uma teoria do sujeito e, como consequência, se desenvolverá uma teoria multidimensional. Servindo-se do pensamento de Bauer (1979), Toda y Terrero afirma que a partir do momento em que se estudam as diferentes dimensões de maneira simultânea é permitida a elaboração de uma teoria de multidimensões de educação para as mídias.

Como segunda recomendação, é proposta uma metateoria educacional para as mídias, ou seja, busca de propostas teóricas para cada dimensão, pois há autores que defendem o público das mídias, mas outros preferem que o público tenha relação com as mídias e aproveitem seu lado positivo. A metateoria ajuda a entender os objetivos, metodologias e resultados de cada enfoque a depender de cada localização onde é desenvolvido.

Dando continuidade ao entendimento das dimensões, também contam com experiências, conteúdos e críticas que foram postos para examinar a eficácia das dimensões.

Após cumprir estas etapas, o procedimento é avaliar os programas de educação para mídias e perceber como os diferentes enfoques das dimensões produzem seus efeitos. Essas dimensões foram denominadas como: Sujeito alfabetizado midiaticamente, sujeito consciente, sujeito ativo, sujeito crítico, sujeito social e o sujeito criativo. Entender mais sobre cada dimensão permitirá a compreensão de como cada sujeito apresenta suas características e como influencia o processo de formação de professores.

A primeira dimensão de educação para as mídias apresenta a necessidade de um sujeito alfabetizado midiaticamente. Neste caso o professor deve ser apresentado à linguagem audiovisual e seu significado, assim, será possível entender a mensagem central e a cultura que se está criando. Este sujeito, apesar de conhecedor da linguagem midiática, não distingue a alta e a baixa cultura das mídias, pois considera que tudo apresentado está inserido numa cultura popular contemporânea.

O sujeito consciente aparece como representação da segunda dimensão. Neste contexto o professor deve conhecer como funciona o sistema midiático, desde seu papel como instituição, processo de produção da indústria cultural, seus interesses comerciais e políticos, e como a mídia aborda a audiência. Como consequências, o sujeito consciente não abordará efeitos antissociais e muito menos preconceito contra a cultura popular, pois o crescimento de cada mídia assustou pais e educadores, eles visualizam apenas o que são emitidos com efeitos negativos. Dentre eles: a violência, sexo e a perda, na preocupação da alta cultura em detrimento da cultura popular. A teoria em que está situado o sujeito consciente é a teoria libertária, que acredita numa imprensa livre. Desta forma, as produções das mídias não passariam por uma revisão, seria tudo exposto a depender da intenção dos produtores.

O sujeito distinguido como “reconstrutor e desconstrutor” aparece como característica da terceira dimensão, sujeito ativo. Neste momento, o professor se utiliza dos textos midiáticos para criar a partir de sua identidade e contexto social, jamais se colocando como um sujeito passivo, e sim com uma relação participativa onde atua. O foco deste sujeito ativo é ele mesmo, professor ou aluno, pois através das mensagens transmitidas pelas mídias ele a codifica a depender da sua subjetividade e sua identidade. Ou seja, antes de filtrar o que foi lançado pela mídia, essas informações chocam-se com as características, com a identidade do próprio sujeito para depois ser interpretada. Suas origens teóricas estão baseadas nos estudos culturais tendo como principais atores Stuart Hall (1982) e Martín-Barbero (1987).

Em seguida Toda Y Terrero (1999) caracteriza como a quarta dimensão o sujeito crítico, mesmo que seja ideologicamente. Neste exemplo, professor e aluno devem exercer a postura de sujeito questionador diante do que é transmitido pelas mídias que vai de encontro com seus valores. Este confronto das informações ocorre quando ele percebe que as informações são distorcidas e estão a favor de poderosos capitalistas, e as mesmas vão de encontro com seus valores e culturas, e com outras informações já repassadas por outras mídias. Um diferencial desta teoria são as palavras que perpassam pela teoria crítica: ideologia, visão alterada da realidade, consequência de um grupo dominante e seus interesses; hegemonia, que trata de manter a situação de dominação; alienação, que retrata a situação de um sujeito com olhar direcionado apenas para sua sociedade sem relações exteriores e, o mito é um propósito ideológico.

A quinta dimensão retrata o sujeito social. Este que se envolve nas demais relações sociais: em casa, na escola, no trabalho, com diferentes grupos. As mediações com diferentes grupos, e principalmente com as mídias, exigem que as pessoas que atuam nesta relação com este sujeito, recebam treinamento de educação para as mídias. O trabalho não é realizado de forma individual e sim em grupo, o qual busca intercambiar e discutir questões comuns da sociedade, e desta forma pratica a formação para utilização das mídias na educação.

A sexta dimensão intitulada “sujeito criativo”, afirma que na educação para as mídias há aspectos relacionados entre si. Através da criatividade é possível construir ressignificações ou reconstruções, e desta forma conseguir um discurso exposto através de qualquer sistema de linguagem. As características que compõem o sujeito criativo não aparecem em nenhum outro tipo de sujeito. Ele sabe criar ressignificações, consegue produzir mensagens audiovisuais originais, e essas mensagens são utilizadas pela sociedade, pois contribuem na discussão de temáticas aceitas pela comunidade criativa.

As características destas seis dimensões podem ser consideradas na metodologia da formação de professores para que seja possível a prática de utilização das mídias no processo de ensino-aprendizagem, como serão relatadas posteriormente.

Das dimensões apresentadas, e realizada as leituras das mesmas, apenas quatro se enquadram no perfil formacional: sujeito ativo, sujeito crítico, sujeito social e sujeito criativo, traçados neste estudo pensando no processo de apropriação das mídias na formação de

professores para que estes consigam utilizá-las como mediadoras em sua prática pedagógica. Elas se enquadram, pois não excluem nenhum tipo de acontecimentos sociais para compreender as mídias e muito menos não deixam de diferenciar a alta e a baixa cultura das mídias.

Elas são positivas, pois exigem um perfil de professor que esteja conectados às mudanças da sociedade midiática e que esteja disposto a inovar suas práticas pedagógicas diante dos recursos midiáticos.

O autor Oroszco Gómez (1984) propõe um modelo que defende que a dificuldade é produzir uma pedagogia que consiga entender qual a relação dos jovens com as mídias, e desta forma conseguir trazer links que beneficiem o processo de educação para as mídias. Apesar de ter surtido efeito em determinados países da América Latina, o modelo ativo obteve melhor respaldo com Buckingham (1993), na Inglaterra. O autor utiliza o modelo de investigação de aula e seu trabalho de educação para a mídia é composto por três etapas:

“(…) primeira, involucra os estudantes a fazer explícitos conhecimentos que já tem, a segunda capacita os estudantes a sistematizar e generalizar estes conhecimentos, a última etapa ajuda a questionar a base destes conhecimentos para auto avaliar-se e seguir adiante. Isto se faz através do encontro com os outros companheiros e através dos conhecimentos acadêmicos do docente” (Toda Y Terrero 1999, p. 10-11).

O sujeito crítico também está ligado ao perfil do professor que atua em parceria com as mídias. Este sujeito que segundo a Unesco busca otimizar tempo na sala de aula, constrói novas comunidades de aprendizado e também melhora a comunicação se aproximam do sujeito ativo, quando aponta não estar de acordo com exibições da mídia que não tem ligação com seus valores e outras fontes.

Neste modelo, a mensagem é analisada no momento de envio e recepção. Na América Latina os estudos de recepção ativa tem feito parte da teoria pedagógica com maior enfoque: conscientizar e educar para a libertação da obra “Extensão ou comunicação?” de Paulo Freire. Este autor foi um mentor da educação consciente onde o aluno iria “ler o mundo” com uma visão mais crítica da sociedade a partir dos conhecimentos críticos da mídia. O pensamento apresenta sintonia com a dimensão do sujeito consciente, que possui conhecimento das mídias, desde seu processo como instituição, até como tratam seus interesses. Para Paulo Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de

saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

Compartilhar informações entre os educadores e educandos é demonstrar que há interação entre os grupos, e que eles conseguem aprender e trazer novos questionamentos a partir desta troca de conhecimentos.

No Brasil, uma experiência neste campo que deu resultados positivos ocorreu no final do século XX com o programa Educomunicação, desenvolvido por professores da USP. Nesta conduta, se contextualiza a necessidade de novos saberes dos professores. O pioneiro no conceito de educomunicação no Brasil foi o professor da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), Ismar de Oliveira. Com o projeto Educom.rádio, desenvolvido por um grupo de pesquisadores da USP, este projeto levou a linguagem radiofônica para 455 escolas do município de São Paulo. A experiência possibilitou um trabalho com mais de 12 mil alunos, em que as crianças perceberam que o uso da mídia trazia a solução para comunicação da escola.

Considerando este contexto, a necessidade de professores que atuem com características de sujeito consciente, ativo e crítico já foi percebida, o que falta é perceber que a formação ainda proposta não caminha junto com as necessidades da sociedade midiática. A formação do professor deve se preocupar não apenas com a seleção dos materiais midiáticos, sobretudo eles devem abrir horizontes onde apresentarão aos alunos diferentes possibilidades de estabelecer relações positivas da mídia com o processo educacional. Uma ação desafiadora para o professor que ainda não foi preparado para isso.

Neste processo algumas escolas passam a ser reconhecidas como espaço de aprendizagem, onde também será produzida a criticidade dos alunos através de uma educação para e com as mídias. Diante de tantos exemplos não só das dimensões como dos modelos de educar para as mídias, se faz necessário perceber qual destes se enquadram na realidade de cada local, e construir ações de educar para e com as mídias.

O desafio é não apenas dos professores ao tratar da sua formação, é também uma questão das instituições formadoras aceitarem as mudanças no ensino aprendizagem e possuírem os aparatos e práticas docentes compatíveis com a realidade em que o professor deve desenvolver os saberes aprendidos em sua formação. Segundo Penteadó (1991, p. 107),

o assunto vai mais além do que uma “questão da instituição concebida como canal normatizador da sociedade”. A autora afirma que enfrentar este desafio “é uma questão política dos grupos de profissionais que a corporificam e lhe dão vida, ou viabilizam tais instituições”. Para ela, existem três pilares a serem discutidos para trabalhar com a temática mídia na educação: a escola, professores e sua formação.

Este modo de pensar está vinculado à pedagogia tradicional já determinada no currículo e seguida pelo professor, e a relação que ocorre através do entendimento de valores sobre os seres humanos e suas capacidades de produzir conhecimento, sendo que não existem regras que definam essa relação. Com o passar dos tempos ela se molda a partir das relações construídas.

Conforme os estudos de Martins (2002), essa divisão está explícita ao tratar dos tipos de currículos: o tradicional, onde é elaborado o plano de estudo pelo qual o professor deve se orientar para produzir suas aulas e organizar seus alunos; outra concepção é o currículo como a possibilidade de uma soma das experiências dos alunos e dos próprios professores, onde ambos são envolvidos a participar do processo de ensino e do trabalho. A questão de se pensar em outro currículo é o alerta, pois é importante que se compreenda que as possibilidades de aprender não encerram no currículo. As experiências anteriores e posteriores à formação do professor possuem considerável influência neste processo. Segundo Penteado (1991, p.65), as vivências intensificam a “relação teoria-prática-teoria, no processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem”, pois há uma interligação das atividades teóricas e já vividas pelo professor, o que possibilita melhor interação durante a aprendizagem.

O impacto das mudanças na prática pedagógica, após a utilização das mídias na educação, não afetou somente questões estruturais e os alunos, mas alterou principalmente o papel exercido pelo professor na sala de aula. Agora, a função do professor é outra, apesar dele também atuar no mesmo ambiente. Para Ferreira e Bianchetti (2005) o professor será desafiado, pois a lógica para esta prática é diferente da educação tradicional. No entanto, é necessário que percebam esta mudança. Assim, se faz necessário que eles abandonem seu papel de centralizador do conhecimento e percebam que, através das mídias na educação suas funções poderão ser realizadas em comunhão com os alunos. As produções de materiais educativos, com o auxílio das mídias, possibilitam uma prática pedagógica inovadora, nas quais professores e alunos possam construir seus conhecimentos e disponibilizar esses materiais para os demais.

Mídia como proposta de inovação educacional em antigas práticas educacionais: o problema é que esta relação não oferece perspectiva de mudança. Como um dos motivos desta crise se configura a discrepância temporal onde temos a escola do século XIX, o professor do século XX, o aluno do século XXI. Segundo Pretto (1999), a escola que ainda predomina no Brasil é uma escola focada no discurso oral, em procedimentos dedutivos, desconhecendo as novidades tecnológicas do mundo contemporâneo. Isto ocorre não apenas por questões estruturais da escola, mas também por que ainda formamos professores que veem as mídias na educação como uma “relação utilitarista-instrumental” (PRETTO, p. 1, 2010).

O aluno do século XXI sonha com uma escola que fuja da assimilação. Pretto (2010) afirma que essa escola possui diferentes relações que intensifiquem o aprendizado.

Escolas que tenham uma maior integração com outras escolas e com o mundo contemporâneo. Escolas que tenham dentro de suas propostas pedagógicas uma inserção maior no mundo da mídia. Com a possibilidade de fazer de cada espaço de produção coletiva e, principalmente, de emissão de significados (PRETTO, 2010, p. 8).

Dos desafios que surgem, referente a esse novo modelo escolar, configura-se o saber para utilizar as mídias, de forma que as relações dentro das escolas sejam modificadas. No entender de Pretto (1996) há duas possibilidades de se pensar a utilização das tecnologias na educação, que também são influentes ao tratar especificamente das mídias: instrumentalidade e fundamento.

Pensar na mídia como instrumentalidade é olhar este recurso como instrumento para “animar a aula, motivar o aluno”, desta forma, tentar prender a atenção do mesmo”. Qual a verdadeira mudança? Neste caso, apenas o recurso tecnológico, pois a educação permanece a mesma, é como se o futuro estivesse no recurso. Ao utilizar os materiais midiáticos para substituir a aula, o professor perde o foco e dá início ao processo de desintegração. Citada por Ferreira e Bianchetti (2005), o conceito desintegração refere-se ao contexto de perder a interação quando une as mídias e educação, já que eles exigem novas práticas pedagógicas iniciadas no processo de interação.

A outra possibilidade trata a utilização da mídia na educação como fundamento, ou seja, “elemento estruturante carregado de conteúdo e que possibilita uma nova forma de ser, pensar e agir”, (FERREIRA E BIANCHETTI, 2005, p. 155). Neste segmento Pretto (1996) afirma que a partir desta perspectiva fundamental, a mídia pode ser considerada como instrumentos que auxiliam a prática pedagógica na realização de atividades que construam



novos aprendizados ao pensar na fundamentação interligada com a instrumentação. Para que seja uma ação possível a interatividade,

(...) será importante um grande esforço dos profissionais da educação no sentido de concretizar a construção de ambientes de aprendizagem alternativos, onde os sujeitos envolvidos nesse processo tenham a possibilidade de criar, recriar, modificar, agir em tempo real, ser autores e co-autores de produções (FERREIRA E BIANCHETTI, p. 162).

O professor precisa compreender que agora sua prática estará baseada na ação de partilhar conhecimentos. Seu papel na sociedade deixa de restringir o papel de transmissor e repetidor de informações propostas pelos autores, pois agora ele passa a produzir a ação conjunta com os alunos, em que os dois são produtores de conhecimento.

Diante destes novos paradigmas, velhos conceitos são transformados em novas práticas. O verbo ensinar passa a significar aprender, ou seja, neste processo tanto o professor quanto o aluno estão com o papel de construir conhecimentos. Para Ferreira e Bianchetti (2005, p.162) o professor não será aquele que “conduz o aluno” e sim o que possibilita para ele “entrar num labirinto, mergulhar no mar de informações, interligar os saberes e buscar as soluções para seus problemas, construindo conhecimentos”.

A solução para Penteadó (1991) se esclarece ao pensar na atuação dos professores através de uma “pedagogia da comunicação”, a ideia possível da transformação pedagógica. Apresentados por Penteadó (1991) os princípios básicos desta pedagogia que necessitará da compreensão da escola, pois esta deve aceitar como princípio a realidade do educando. Como exemplo, aponta para a cultura do livro, este recurso que pouco é relacionado à figura dos educandos da sociedade contemporânea. Eles estão mais acostumados à oralidade e às mídias.

Outro princípio é reconhecer o percurso que o conhecimento faz ao ter contato com o aluno. Ou seja, o ponto de partida é a realidade em que o aluno se encontra antes de receber as informações, e o ponto de chegada é o momento de compreensão. O terceiro princípio da pedagogia da comunicação trabalha com as metodologias pelas quais as mídias serão empregadas, para a construção do conhecimento dos alunos, principalmente ao tratar das linguagens midiáticas que ainda são quase inexploradas na prática.

O papel do professor mais uma vez é sublinhado e configurado através de sua importância, pois para desenvolver as práticas pedagógicas a partir dos princípios da pedagogia da comunicação, o docente deve obter disposição para entender e atuar nestes

processos. Desse modo, eles terão que agregar aos outros saberes a compreensão do processo de ensino-aprendizagem redefinido através da: instituição social, do seu papel de professor, do caráter político da educação escolarizada e da linguagem escolarizada.

Neste encaminhamento a pedagogia da comunicação reforça que a aprendizagem é um fenômeno que:

(...) só acontece em um processo de comunicação entre os interlocutores postos em presença; começa antes do encontro na escola e continua para muito além dela e tem na escola um tempo e um espaço privilegiado para ser cuidada, cultivada e fecundada (PENTEADO, 1991, p. 167).

A transformação proposta pela pedagogia da comunicação demonstra que a aprendizagem não deve ser considerada eficaz apenas quando for decorrente de decretos ou legislações, deve sim, ser observada a partir dos seus resultados, se atingiu os objetivos e se o conhecimento foi cultivado no aluno.

Na realidade é uma pedagogia que tenta também democratizar a educação, já que tem como objetivos aceitar as diferenças de todos os componentes da escola, não apresentar a escola como um local já desgastado e impostos de regras, mas sim, como um ambiente de troca de conhecimentos, com descobertas e diferentes relações, onde os componentes sublinham suas funções de autores de todos que integram a escola.

Após o envolvimento teórico dos professores com a pedagogia da comunicação, o que necessita ser organizado é a prática deste professor. Quais as funções diante do impresso, da fotografia, do rádio, da TV e até mesmo da informática? Essas ações dos professores não podem ser delimitadas como fórmulas mágicas que auxiliarão sua prática, e sim deve ser composta por ideias dos docentes, do entendimento com os alunos, dos recursos propostos e também do entendimento que já foi passado aos alunos através das suas famílias.

Esta articulação de vários grupos, sejam eles formais ou não formais, podem facilitar a relação mídia e educação que, mesmo difícil pode se apresentar de forma dinâmica, possibilitando um maior ganho de ambas as partes ao tratar da perspectiva pedagógica. Devem ser novos conteúdos expostos através das diferentes mídias, sobre recebimento de diferentes linguagens e, para que seja possível esta interlocução, o professor precisa saber interpretar estas linguagens. Entender desde a produção até o produto final. Neste sentido, o professor deve estar munido de saberes, afinal a abordagem ao impresso, as imagens e sons exigem diferentes saberes daqueles que eles possuem para trabalhar com o livro didático.

Cabe aos professores escolherem materiais midiáticos com diferentes pontos de análises, de uma imagem fotográfica clássica a uma imagem que marcou o mundo independentemente do seu teor. Ou até mesmo de uma propaganda publicitária, ele e os alunos encontram pontos distintos, formas de identificações diferenciadas de análise crítica. Para que possa reconhecer este leque de sugestões, os professores devem estar bem formados de conhecimentos técnicos e também no que refere às análises dos conteúdos transmitidos, que permitam a construção colaborativa do conhecimento entre alunos e professor.

Para os alunos, é uma oportunidade de conhecer um pouco de cada mídia e, como diferencial da informática, eles podem receber o feedback, ou seja, a resposta imediata do público em relação aos conteúdos expostos. Desta forma, o público coopera também para a construção do conhecimento e deixa de ser apenas o receptor de mensagem e passa a criá-la também. A cada dia, além das mídias tradicionais, o computador e a informática aparecem no mercado com novidades tecnológicas e eles têm a oportunidade de acompanhar essas mudanças muitas vezes antes que o professor. Como consequência, em alguns casos alunos sabem mais sobre as novidades tecnológicas do que os próprios professores.

No geral, todas essas mídias com finalidades delimitadas só tem a possibilitar um dinamismo no aprendizado. Segundo Coscarelli (2002), estes recursos possibilitarão: Desenvolvimento de habilidades intelectuais, interesse dos alunos em querer participar mais, incentivo a buscar mais informações e o maior número de relações entre elas. E para o professor, é possível obter informações sobre os recursos instrucionais, maior interação entre professor-aluno-professor, mais do que nas outras aulas, conhecimento passa a ser considerado um processo contínuo de pesquisa e perceber nos alunos quais seus pontos fortes e fracos durante a aprendizagem.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA O USO DAS MÍDIAS: NOVOS SABERES E PRÁTICAS**

Este capítulo, ancorado na concepção dos saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica, apresenta uma reflexão introdutória sobre o papel das universidades na formação dos professores para uma sociedade midiática. Em seguida, procura construir um percurso histórico sobre a legislação educacional brasileira, a legislação educacional brasileira, descrevendo e analisando os momentos que tratam trataram da formação de professor para utilização de tecnologia e mídias, sugerindo a importância do uso destes recursos em sala de aula. Por fim, trata da função das políticas públicas proporcionadas pelo Estado, para a inserção das mídias ou tecnologias educativas na escola, e seus indicativos de formação continuada e/ou inicial de professores.

### **2.1 - As legislações e a formação de professor no Brasil**

O debate sobre a formação de professor no Brasil já ultrapassa décadas. Como explicação deste quadro de lutas, por melhor formação e profissionalização, é necessário visitar o passado para compreender algumas lacunas permanentes. Na atualidade, a discussão ganha forças devido a exigência de novos saberes dos professores. Para identificar e explicar de forma mais detalhada estas lacunas, mergulhei nas legislações educacionais pontuando algumas destas, desde o período imperial até as mais atuais, com o objetivo de compreender como ocorre a construção das normas e leis no momento histórico em que contemplavam diretamente a formação de professores.

O século XIX foi palco da exigência de instrução primária gratuita, ao início das escolas de primeiras letras nas cidades e vilas, e atenderam às demandas docentes com a criação da primeira escola normal, em 1835. Com influências marcadamente europeias, principalmente francesa, a escola normal foi fundada na então capital da Província, Rio de Janeiro, regimentada pela Lei nº 10/1835, que perdurou até 1849. De acordo com Tanuri (2000, p. 64), as pessoas que tinham interesse em trabalhar com o magistério deveriam apresentar saberes como: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã”.

Com o decorrer da história e das modificações sociais, o aperfeiçoamento da formação de professor passou por novas exigências de formação. Então, passaram a ser exigidos dos professores novos saberes. E, o conjunto deles eram as bases para a atuação na escola normal, frequentada apenas por brasileiros, com mais de 18 anos e que tinham bons costumes, ou seja, a elite. Mesmo oferecendo estudos para poucos e com o trajeto atribulado, a escola foi implantada em outras províncias, dentre elas, Sergipe (1871). Adotado por anos seguidos, este modelo escolar apresentou dificuldades que nos remete a problemas latentes na sociedade contemporânea. Segundo Tanuri (2000), o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de embrionária formação pedagógica dos professores, limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

No mesmo ano de implantação da escola normal, foi publicada a Lei nº 10 de 1835 que decretava a obrigatoriedade da escola normal na província, para formar pessoas que se dedicassem ao magistério da instrução primária ou então auxiliar professores que não receberam formação suficiente nas escolas de ensino mútuo.

Das reformas educacionais que se seguiram na primeira fase do período republicano (1889-1930), destacam-se aquelas iniciadas pelo ministro Benjamim Constant que deu início aos trabalhos de reforma do ensino médio e superior, que foram concluídas com o código Eptácio Pessoa, apresentado por Campos Sales, em 1901, que dentre os objetivos estava posto tratar dos horários escolares, exames, os salários dos docentes e proporcionar às mulheres a chance de ingressar nos cursos secundários e superiores.

Mesmo com estas reformas, a situação da educação primária continuou exigindo professores preparados para o ensino. Foi a partir de 1920 que o presidente Washington Luís convidou o professor Sampaio Dória para elaborar reformas que tratavam da formação de professores, efetivadas na Lei nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920. Os profissionais deveriam ter formação nas áreas para cumprir suas funções, sendo eles concursados ou contratados. Este período histórico de muitas reformas educacionais, denominado por Jorge Nagle (1976) como “otimismo pedagógico”, tinha como visão reconstruir e expandir o sistema de ensino para os ideais do movimento que inovou a educação, conhecido como Pedagogia Renovada ou Escola Nova. O grande nome do movimento na América foi o norte-americano, filósofo e pedagogo: John Dewey (1859-1952), que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova.

Novas reformas foram instituídas no governo provisório de Getúlio Vargas, instaurando em 1930-1934. Em consequência, ocorreram alterações nos ideais para a educação. As primeiras medidas educacionais de Vargas foram expostas em decretos:

- Decreto 19.402 - criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – MES em 1930;
- Decreto 19.850- cria o Conselho Nacional de Educação em 1931;
- Decreto 19.851- institui o Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931;
- Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro em 1931;
- Decreto 19.890 - dispõe sobre a organização do ensino secundário em 1931.

Houve a reestruturação do ensino superior pelo ministro da educação Francisco Campos, com a elaboração do Estatuto das Universidades, abrindo largas perspectivas, para a formação de professores secundários e para a cultura em geral (VALENTE, 2007).

Consta no decreto-lei da Organização da Universidade do Rio de Janeiro um tratamento diferenciado ao abordar a Faculdade de Educação Ciências e Letras, pois, seu artigo traz como destaque:

- 1) “ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais”;
- 2) “de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério” (art. 196).

Para atingir um dos destaques, o aluno tinha como escolha duas possibilidades: o eletivo, onde tratava do interesse de formação cultural do aluno e seriado, e o aluno daria continuidade aos estudos conquistando diplomas no decorrer dos anos para atuar como professor. No entanto, somente nos meados do século XX, percebe-se uma preocupação mais específica do estado brasileiro com a formação de professores, quando o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161 referente à reformulação do curso de Pedagogia. Ficou decidido que haveria oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino

fundamental; no final dos anos 1980 as instituições privadas é que se adaptaram a este tipo de formação inicial. Das inovações relatadas no documento constam:

11. Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

12. As universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13. As universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

A efetivação das propostas de formação de professores, tanto para instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, ocorreram no ano de 1996 com o decreto da Lei n.9.394/96 intitulada Leis de Diretrizes e Bases. Mesmo com a apresentação de outras leis de diretrizes e bases no ano de 1961 e 1971, a LDB/96 teve destaque diante da formação de professores.

Os textos encontrados nas leis de 1961 e 1971 se aproximam bastante, pois retratam a formação de professores de forma enxuta, ou seja, apresentam apenas a formação básica, resumindo o capítulo que trata da temática. As questões referentes à formação de professores são expostas em incisos curtos. O texto da LDB/96 é mais completo, apresentando um estímulo ao trabalho cultural, à pesquisa e à investigação científica. Trouxe uma visão para os problemas nacionais e regionais, principalmente no que tange à utilização das novas tecnologias na prática pedagógica. Esclarece o ensino superior apresentando com maiores detalhes as possibilidades de estudos posteriores à formação inicial, como diplomas e também a Educação a distância.

A LDB/96 traz como itens I e II do artigo 61: associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Tardif (2011) acredita que essas experiências são construídas em toda a vida do docente e reforçados na sua formação, ou seja, devem ir além do processo de formação. Segundo este autor, esses saberes são materializados através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares e influenciam também os saberes adquiridos na vida do professor.

O conceito de saber proposto por Tardif (2011) engloba conhecimentos, habilidades, ou seja, o saber-fazer e o saber ser<sup>2</sup>. Este pode ser adquirido no processo de formação, mas parte dele já vem da essência do professor.

"O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc" (TARDIF, 2011, p. 11).

Considerando esta perspectiva os profissionais trazem experiências sobre determinado modelo educacional devido à sua trajetória escolar. O momento que o professor, ainda como aluno, passa a se relacionar com o ambiente escolar, ele já aprende e constrói experiências que irão auxiliar no seu traço profissional. Desta forma, todo este processo de construção não tem fim, pois está sempre em construção. Com este embasamento, os saberes são constituídos pelo conjunto de outros saberes. Segundo Tardif (2011) deve haver um alerta para que não ocorra a redução dos saberes ao "mentalismo" e ao "sociologismo".

O autor conceitua mentalismo como uma forma de subjetivismo onde é dada a redução dos saberes, sendo apenas resultados de processos mentais como crenças, imagens e processamentos de informações, desta forma, há uma redução do conhecimento. Simultaneamente, ao escapar do mentalismo deve-se tomar cuidado para não ceder ao sociologismo. De acordo com o autor, este processo elimina o aporte de contribuintes na construção do saber, onde há apenas uma produção individual do professor, sem questionar os fatores externos e muito menos as ideologias pedagógicas.

Ao pensar nos conceitos acima, Tardif (2011, p. 18) aposta numa perspectiva que busca situar o saber na "interface dentre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual" como um só processo. Desta forma, os saberes que o autor traz estão carregados de outros conjuntos de fatores, e são declarados como diversos porque "envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento de um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas".

A tentativa de marcar a formação de professores numa perspectiva ampla e dinâmica está presente em alguns documentos importantes para orientar a educação no Brasil. Como

---

<sup>2</sup>Segundo Gondim & Cols (2003), o saber ser está relacionado com características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O saber fazer se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessários para o trabalho.



exemplo, destacamos o Plano Decenal no ano de 1993 pelo Ministério da Educação (MEC). Considerado um marco documental para as mudanças do ensino no Brasil, este plano preocupou-se com as vertentes que são direcionadas à educação, à valorização da carreira, condições de trabalho e à qualificação. O plano tratou de relatar como seria a relação com os professores. Abordou a carreira com a proposta de dotá-la de padrões para que o professor consiga exercer de forma digna sua profissão. As condições de trabalho referem-se à qualidade física da escola, e a qualificação foca diretamente na formação do professor em que trata da necessidade da formação continuada. Esses traços do plano decenal foram reforçados na LDB/96.

Neste segmento, o Plano Decenal e a LDB/96 aproximam-se das conclusões de Tardif (2011), pois reforçam na formação continuada uma ação contra a reprodução dos hábitos aprendidos na formação inicial. O autor chama atenção para não direcionar os professores apenas para repetir o que foi aprendido, produzindo uma formação mecânica, onde ele caracteriza o professor como “boneco de ventríloquo”,

“... ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer (TARDIF, 2011, p. 230).”

Trabalhar a formação de professores com a postura apenas de reprodução significa, para Tardif, a ação de reduzir as possibilidades do ensino em tratar de novos conhecimentos. Perde todo sentido da palavra “formação” e aprimora-se apenas na repetição de uma ação e não nas possibilidades de conhecimentos.

De acordo com Nóvoa (1995), esta abordagem surge também como oposição aos estudos que reduziam a profissão professor ao conjunto de competências, o que acabava por criar uma separação entre o eu profissional e o lado pessoal. Para que haja compreensão deste processo de ensino aprendizagem deve ser levada em consideração a subjetividade dos professores.

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá (...) (TARDIF, 2011, p. 230).

Este pensamento também é reforçado junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por colaborar na formulação e avaliação da Política Nacional de Educação, e também “zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”. O CNE (2002, p. 1) emite pareceres sobre questões educativas, e dentre as suas deliberações constam os pareceres referentes à formação de professores para a educação básica. Das resoluções publicadas por este conselho, sobre a formação de professores, destaco a resolução de 18 de fevereiro de 2002, que propõe princípios norteadores para formar professores. Em seu art. 3º esta resolução reforça a necessidade das competências para o exercício da profissão.

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL/2002, p. 1).

O CNE destaca a competência como “concepção nuclear”, ou seja, é um entendimento necessário para obter orientação no curso de formação de professores. Defende também que as habilidades pessoais do indivíduo possuam importância no seu trabalho. As relações acontecem entre as capacidades pessoais e as competências adquiridas na formação de professor, elas se complementam na orientação dos professores que passam pela formação.

Nos estudos de Tardif (2011) acredita-se que a junção destas questões seja o início para a formação, onde os professores colocam em prática não só os aprendizados vindos de outras relações interpessoais como também de suas experiências. O professor não deve ser analisado com uma visão reducionista, apenas como reprodutor e “agente determinado por mecanismos sociais”, pois deve ser considerada sua subjetividade. Ele é um sujeito atuante que apresenta o saber-fazer, resultado da sua prática cotidiana, tratados pelo autor como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Os saberes da formação profissional são oriundos das instituições responsáveis pela formação docente através da ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Esta categoria

não se limita à produção de conhecimentos, mas também à incorporá-la na prática. Os saberes pedagógicos se baseiam em “reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem o sistema mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2011, p. 37). Ou seja, são repassados no processo de formação dos professores, ideologias à profissão e algumas formas de saber-fazer através de técnicas, teoria e prática.

Os saberes disciplinares são tratados na sociedade como saberes integrados aos diversos campos do conhecimento, e agregam as universidades em forma de disciplinas. Eles são transmitidos nos cursos universitários, seja qual for o curso de formação de professor, licenciatura em matemática, geografia, história, etc. Eles “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2011, p. 38). E, finalmente, os saberes curriculares que aparecem nos programas escolares em forma de conteúdos e métodos, possibilitando o aprendizado dos professores que devem se familiarizar para colocar em prática. De acordo com Tardif (2011, p. 38), “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Proposto por Oliveira (2010), o conceito de currículo pode ser interpretado como um “território, entendendo-o como movimento incessante, como expressão, como criação em suas mobilidades, em suas transformações”. Ou seja, uma visão que trata de diferentes vertentes sem apresentar exclusão de assuntos. Ele pode ser visto como possibilidades e renovações. Desta forma, os saberes curriculares serão ampliados a depender de como os currículos são pensados. Ainda Oliveira (2008) observa que o currículo é um instrumento de poder que tem a possibilidade de contribuir para que a realidade da sociedade contemporânea seja melhor compreendida, pois é influente nas relações sociais e culturais. A autora afirma que o currículo possui sua importância através dos tempos. Na modernidade, o currículo pertencia a uma escola onde o sistema era mais fechado, cujo objetivo deste instrumento era apresentar o conhecimento que seria transferido de professor para aluno.

Ao caracterizar a sociedade que substituiu a modernidade, Oliveira (2008) trata da sociedade pós-moderna, caracterizada por sua vinculação ao capitalismo. Desta forma, o

currículo está comprometido com as novas relações de poder que se configuram com características diferentes, em que o sistema se mostra mais aberto, em que há chance de transformação. O ideal é que o currículo seja,

(...) um artefato técnico, mas como construção social dialética em sua própria natureza. Onde é entendido como uma prática social concreta, contextualizada, tanto no âmbito estrutural quanto ao sociocultural. E seja um espaço de negociação de sentidos, de geração de idéias, de aceitação da subjetividade, de valorização da experiência (MACEDO, 1997, p.58).

Já os saberes experienciais desenvolvem-se a partir “dos exercícios, das funções e na prática da sua profissão”, Tardif (2011, p. 38). Suas atividades do cotidiano e seus conhecimentos adquiridos no meio escolar contam como saberes experienciais. Ações diárias, sejam elas individuais ou coletivas, estão inseridas neste saber apontadas pelo autor de duas formas: *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser, são os saberes práticos. Esse saber tenta transformar as experiências exteriores e interiores em ligação com a própria prática do professor, é um saber composto por outros demais.

Quem trabalha nesta perspectiva também é Perrenoud (1993),

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação (PERRENOUD, 1993, p. 186).

Partindo destas concepções, amplia-se o papel fundamental das instituições formadoras em especial nas universidades, na formação do professor. Considerando que eles também atuarão como formadores, pressupõe uma atualização constante da base curricular de formação, reforçando todos os saberes. A compreensão dos saberes, abordados nas legislações para a formação de professor e os saberes traçados por Tardif, devem fazer parte de um processo interligado, pois a formação deve ser considerada como uma ação construída a partir da relação entre a teoria e as práticas experienciais. Mesmo que a formação, proposta a partir das legislações, ainda apresente um forte componente disciplinar, conhecimentos geralmente produzidos pelas instituições no espaço da sala de aula, sem conexão com a prática, devem ser revistos, pois para Tardif (2011, p. 23), “essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos setores profissionais”. Sendo assim, o fato de levar em consideração os saberes cotidianos,

permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação, mas também de suas identidades, seus aportes e contribuições profissionais.

De acordo com Nunes (2001, p. 6), a formação de professores deveria se apropriar da ideia de superação do modelo técnico e se dirigir às relações entre teoria e prática, sendo que esta deveria ser o foco principal. Assim, o professor deveria identificar quais conhecimentos são necessários para que ele atue no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho.

Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar.

Diante deste quadro de saberes docentes, a proposta é compreender como são trabalhadas as mídias a partir da concepção de saberes de formação propostos por Tardif. De acordo com as descrições embasadas pelo autor, os saberes exigem que o corpo docente insira na sua prática estes recursos que auxiliam o aprendizado, possibilitando uma forma lúdica de ensinar aos alunos, e auxiliando os professores em práticas diferentes para diversificar as possíveis formas de construir conhecimento.

## **2.2 - O Brasil e o percurso das ações e Políticas de governo para a inserção da mídia na educação**

Ao abordar o tema das mídias, inseridas no espaço escolar e suas ações, aproximamo-nos do que propõem as políticas públicas no Brasil. Tais políticas desencadearam com maior força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, que foi marcado pela “onda” de privatização apresentou algumas características como: a livre circulação de capitais internacionais, e ênfase na globalização e defesa dos princípios econômicos do capitalismo, ações que reforçam as características desta sociedade. Este governo auxiliou o advento do neoliberalismo, que foi um sistema político que preza pela mínima participação do Estado na economia.

Para Negrão (1996, p. 2), o neoliberalismo está centrado,

(...) doutrinariamente na idéia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução do tamanho e papel do Estado (Fernandes, 1995). E, nesse caso, admite-se – ou mais que isso, apóia-se – intervenções estatais "para promover “reformas” que se dêem neste sentido.

A posição neoliberal tem como efeito a abertura do mercado e a função estatal como regulamentadora, ou seja, o mesmo institui as regras, mas se posiciona indiferente aos resultados do processo, assim o mercado percebe as falhas do governo e atua onde a ação é menos efetiva. Desta forma, as políticas do Estado Mínimo são criadas como subsídios que atuam nas áreas voltadas para o social, a saúde, economia e educação.

Diante desta característica, como se comporta o governo neoliberal diante da sociedade midiática? A relação entre o Estado, sociedade civil e mercado é posta com um olhar atual que impõe novos desafios à sociedade midiática que possui suas bases constituídas na era da informação, onde todos os campos se debruçam de alguma forma a utilizar as mídias em geral e possuem aspectos unificados no capital.

O novo perfil do governo se mostra disposto a oferecer os recursos, mas esta ação não garante um acompanhamento efetivo das políticas públicas, o que acarreta à sociedade a obrigação de aperfeiçoamento de forma individualizada, já que,

(...) o próprio Estado diante da pressão de setores produtivos da sociedade e concentrando a sua atenção na viabilização das relações de produção, se exime da responsabilidade pelas diferenças persistentes e/ou a exclusão, jogando sobre os sujeitos sociais a culpa de sua não-homogeneização e a conseqüente exclusão (SANTOS, 1996, p. 5).

Sendo assim, o Estado reforça suas obrigações quando se utiliza das políticas para ajudar no processo das diversas áreas sociais. Segundo Boneti (2007) uma política pública é o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Desta forma, a administração estatal cria as políticas públicas que abrangem as diversas áreas, e no governo de FHC o campo educativo teve consideráveis mudanças. O ponto de partida para estudo das políticas públicas educacionais, neste período, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96). Com 92 artigos a lei buscou apontar as necessidades e reformas para o sistema educacional, incluindo as inovações referentes às tecnologias no ambiente escolar.

A visão contemporânea ampliou as possibilidades de investimento tornando a tecnologia uma grande aliada na área educacional. Suas intencionalidades políticas recaem na modernização dos diversos setores onde tentam seguir um padrão de países mais desenvolvidos. Nesse contexto,

(...) o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.55).

De acordo com os estudos de Boneti (2007) as políticas educacionais das últimas décadas têm investido em muitos recursos na informatização das escolas. Ele acredita que a abertura do mercado de consumo é um elemento que muito tem pressionado a elaboração de políticas que favoreçam a venda das máquinas, agindo assim como um “mercado disfarçado”.

O setor educacional se favorece com a inserção das mídias como auxílio na prática pedagógica, mas não se pode esquecer que o processo das políticas públicas no Brasil possui característica regulamentadora. Ou seja, este conceito aplicado à educação retrata o que reforça Barroso (2005, p. 727), “centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados”. Propõe-se então, o acompanhamento inicial, desde o primeiro momento em que a política for colocada em prática, sem a preocupação com resultados do processo.

No Brasil não foram muitas as políticas públicas educacionais de inserção das mídias e TIC nas salas de aula. Nos anos 30 do século passado, foi criado no seio do Ministério da Educação e Saúde do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, Lei nº 378 de 1937, “destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”. Pensado por intelectuais, educadores e cineastas, o instituto foi a primeira política de Estado com o objetivo de integrar educação e comunicação, implantando o cinema na educação, como mediador da prática docente. O objetivo do INCE foi incentivar os cineastas brasileiros a produzirem filmes que abordassem a cultura brasileira, para que os mesmos fossem exibidos nas escolas.

A arte cinematográfica veio ao encontro da possibilidade de veicular a cultura às gerações analfabetas, uma vez que os códigos imagéticos visuais independem do sistema da escrita, que segue uma estrutura gramatical e ortográfica complexa e contribui para transformar um ensino centrado na figura do professor, que, através de exposições, quase

sempre orais, narrava o saber histórico aos educandos. O filme trouxe essa perspectiva de mudança (CARVALHAL, 2009).

O modelo educacional, no qual o professor se posicionava como o transmissor de conhecimento, foi complementado com as imagens fílmicas e a linguagem em movimento. Mas para melhor utilização do cinema, desde então era necessário estar alfabetizado para tal recurso. O INCE foi organizado em seções, que Carvalhal (2008) descreve como:

Expediente (secretaria, contabilidade, biblioteca e arquivo); 2) Plano (edição de filmes 16 e 35 mm, sonorização, adaptação, instrução e demonstração a professores, auditório, redação de roteiros e publicações, inserindo-se o jornal do INCE); 3) Execução (filmagem silenciosa e sonora em ambos os formatos, sonorização, redução, adaptação de aparelhos, cópias, fonografia, laboratório de pesquisa e ensaios, microcinematografia e diafilmes); 4) Distribuição (circulação e distribuição de filmes, cadastro de estabelecimentos, filмотeca, diafilmes, discoteca, revisão e reparo de filmes) (CARVALHAL, 2009, p. 4).

Nos estudos de Ribeiro (1944) constam que 232 escolas utilizavam o serviço do INCE, 131 do Rio de Janeiro e 101 dos demais estados. As exibições eram diárias e ocorriam no auditório do Instituto de Cinema Educativo. Com os horários das 9 às 11h e das 14h às 18h professores e alunos se dividiam para assistir aos filmes que duravam de 5 a 40 minutos. O material era produzido no formato de 16 mm para as escolas e 35mm para as salas de cinema. Os professores e pesquisadores tinham o direito de filmar suas atividades no estúdio, o que possibilitaria documentar o material e divulgar por todo o país.

A produção do INCE estudou as possibilidades de inserir a mídia na educação e também como seria realizada a atividade; se preocupou em melhorar a produção dos vídeos com um discurso de motivação para o aluno, em que ele pudesse fazer um intercâmbio cultural. Apenas uma lacuna não foi planejada: a formação dos professores para utilizar o cinema na educação.

Consta na pesquisa de Carvalhal (2009) que apenas os professores inovadores utilizavam o INCE, pois não havia formação voltada aos professores para utilizar a mídia. Aparelhos como projetor só passaram a ser utilizados a partir de 1950, pois era de difícil manuseio e exigia manutenção adequada. A autora retrata que o mais controverso no processo de inserção do cinema na educação foi a falta de formação de professores para utilizar o recurso.



Um dos depoentes afirmou que o material produzido pelo INCE estava mais voltado à formação do professorado que do próprio aluno, comprovando o despreparo da classe docente para com a linguagem áudio-imagética e para os conhecimentos exibidos. A própria literatura existente confirma, de forma indireta, essa formação deficitária na medida em que editava os folhetos que acompanhavam os diafilmes (CARVALHAL, 2009, p. 10).

Mesmo como projeto pioneiro de inserção das mídias na educação, Carvalhal aponta a formação do professor como deficiente, e que ela não deveria ser exclusiva dos professores, mas toda sociedade deveria ter a possibilidade de encontrar em planos de cursos e curriculares que “estimulem um fazer pedagógico alinhado às tecnologias educacionais. Somente assim, será possível concretizar o audiovisual em sala de aula” (CARVALHAL, 2008, p. 10).

Em 1946, com a nova Carta Magna em vigor, novas diretrizes para a educação.

A Constituição de 1.946 deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, mantendo o capítulo da educação e da cultura, referido na Constituição de 1.934. Os Estados voltam a ter maior autonomia para organizar seus sistemas educacionais, mantendo os dispositivos sobre o ensino primário obrigatório, oficial e gratuito (REIS, 2007 p. 3).

Neste governo surgem outras propostas relacionadas ao uso das mídias na educação. As possibilidades de ensino, após as mudanças políticas, também despertaram a utilização do rádio na educação. Dentre as iniciativas, destaco as ações impulsionadas por Roquette Pinto na cidade do Rio de Janeiro, as transmissões educativas no rádio com cursos de línguas, geografia, história, física e química, e a criação, em 1947, da “Universidade do Ar”, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos.

Os programas gravados em vinil eram repassados à emissora e transmitidos em forma de aulas três vezes por semana com reforço de apostilas. A estimativa foi que na década de 50, a medida atingiu 318 localidades e 80 mil alunos. Outra chance de ensino com utilização do rádio foi a Rádio Escola Municipal (atual Rádio Roquette-Pinto) que começou a moldar o que seria a educação radiofônica no Brasil, com envio de lições e trabalhos por correio.

Segundo o histórico do rádio na educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 1941, “o número de trabalhos recebidos pela emissora passou de 20 mil”. Com tamanha demanda, houve a necessidade de alterar a proposta original e o próprio nome da emissora, que passou a chamar-se Rádio Difusora, ganhou o papel de difusora educativa e cultural.

Com o passar do tempo outras políticas públicas foram implantadas procurando ampliar as relações estabelecidas entre educação e comunicação. O quadro nº 02 traz uma síntese de algumas destas políticas.

Quadro 02. Políticas públicas educacionais que envolvem mídia e educação

<b>POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>ANO</b>	<b>MÍDIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Projeto Educação com Computadores (EDUCOM)	1983	Computador	Realizou a implantação de centros-piloto em universidades públicas, voltados à pesquisa no uso de informática educacional, à capacitação de recursos humanos e à criação de subsídios para a elaboração de políticas no setor. Instituições: UFRJ, UFMG, UFPE, UFRGS e Unicamp.	Dedicação à formação de recursos humanos e produção de alguns <i>softwares</i> educativos, além da educação especial.
Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE)	1989	Computador	Buscava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e educação especial, estimulava à criação de vários centros distribuídos pelo país, trazia a capacitação contínua e permanente de professores.	Desenvolver a informática educativa por meio de projetos e atividades que se baseavam numa fundamentação pedagógica eficaz.
Salto para o Futuro	1992	Televisão	Programa iniciado experimentalmente em 1991 como “Jornal da Educação. Edição do Professor”, em 1992 passou a ser chamado de “Um Salto para o futuro” e somente em 1996 passou a ser denominado de “Salto para o Futuro” – permanecendo desta forma até hoje.	Aperfeiçoar os professores da rede pública de ensino em exercício e dar formação continuada aos professores de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.
TV Escola	1995	Televisão, VHS, DVD	Primeira medida após o Decreto nº 1.917/96 que criou as Secretarias Estaduais de Educação a Distância – SEED. Cada escola recebia kit tecnológico: uma antena parabólica, uma TV de 20 polegadas, um videocassete e 10 fitas VHS virgens (para gravar os programas) hoje já atualizado com DVD.	Capacitar professores de Ensino Fundamental e Médio, visando informar e atualizá-los, como também na produção de material audiovisual para contribuir com o aprendizado dos alunos.
Programa Nacional de Informática (PROINFO)	1997	Computador	Formação previa de 25 mil professores, para treinamento e capacitação de professores e técnicos de suporte à informática	Melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. Oportunizar a todos a igualdade de acesso a

			educativa. Foram propostas três fases para formação: capacitação de professores multiplicadores; capacitação de professores da rede estadual e municipal de ensino, e por fim, capacitação de técnicos de informática.	instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação.
Programa Mídias na Educação	2005	Rádio, TV, impresso e Computador.	Programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica.	Destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias.
Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)	2010	Computador	Possibilita uma nova proposta onde cada aluno possui seu recurso, laptop educacional, doado pelo governo. O laptop conta com pacote de programas educativos, games, planilha, ferramenta de texto, comunicador instantâneo, criação e edição de áudio, vídeo e foto. As devidas atualizações no laptop são realizadas automaticamente pelo servidor da escola, este que controla os acessos dos alunos e armazena seus arquivos.	Proporcionar aos alunos e professores a utilização da tecnologia de inclusão digital, facilitando o ensino-aprendizagem diante deste novo recurso, o laptop. Como objetivo, as escolas que podem receber o programa são as que possuem média de 500 alunos.

Fonte: Criado pela autora. Trechos retirados programas que instituíram as políticas. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso: 03 mai. 2012.

As políticas educacionais foram estabelecidas com o intuito de apresentar melhoras no processo de ensino-aprendizagem. Na tabela constam as políticas que trazem em comum a inserção das mídias na educação e aquelas que focam na formação continuada dos professores para que aja possibilidade de utilizar estes recursos.

O Salto para o Futuro, TV Escola, PROINFO e Mídia na Educação ainda estão em funcionamento, mas a euforia maior de funcionalidade deu-se nos primeiros anos. De acordo como quadro acima, desde 1983 o Projeto Educação com Computadores-EDUCOM atua, na “capacitação de recursos humanos em curso de especialização em informática na educação” (Nunes, 2012, p. 74). O Programa Salto Para o Futuro tinha como objetivo contribuir para a formação em serviço de professores para tratar de diferentes temáticas. Realizado através da TV, com encontros pedagógicos, este programa será posteriormente, em 1996, integrado ao

TV Escola. Os três projetos descritos trabalham com mídias diferentes. Em 2012 o programa governamental que está no foco governamental é o PROUCA, sendo também alvo de pesquisas para retratar no seu processo, acertos e dificuldades no andamento.

Após a implementação de cada política e todos os recursos necessários para equipar as escolas brasileiras, o governo utilizou muitas verbas para colocar em prática tais ações. A reestruturação das escolas, capacitação de professores e continuidade na política. No contexto de mudanças estruturais econômicas e sociais a educação passa a ser requerida com maior veemência em especial a necessidade de uma educação que atenda as demandas.

### **2.3 - As mídias na legislação e normas que orientam a formação de professores**

A presença das tecnologias na educação brasileira tem trazido mudanças profundas quanto às concepções de escola, perfil do professor, o novo cidadão em formação, principalmente com o novo modelo pedagógico trazendo um novo modo de ensino, e novas formas de aprender. O trabalho pedagógico norteador que reforçou a inserção das mídias na educação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, o material foi elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1997, com o objetivo de orientar o planejamento, renovação e reelaboração curricular.

Nos termos previstos pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os parâmetros traçavam uma reorientação curricular para o ensino fundamental e médio do Brasil, com o objetivo de garantir a coerência dos investimentos, principalmente para os professores que estão localizados em áreas mais isoladas do país.

Divididos em ensino fundamental, 1ª a 4ª série; ensino fundamental, 5ª a 8ª série; e ensino médio, desde sua introdução, os PCN's trazem uma reflexão sobre o uso das mídias principalmente com relação às disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia e artes. Para traçar as citações das mídias nos PCN's foram analisadas as disciplinas que constam no seu sumário, um item relacionado com o ensino dos recursos tecnológicos ou recursos da tecnologia da informação, como é retratado no material.

Ao referir-se à utilização das mídias, o texto introdutório dos PCN's reforça a busca da qualidade educacional que impõe a utilização de recursos “televisivos e de multimídia”. A proposta da seleção dos materiais didáticos, apresentada no sumário do texto, propõe que:

**A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.** É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (**Grifo nosso**) (BRASIL, 1997, p.104).

Os PCN's cumpriram seu papel em sugerir e direcionar as normas educacionais, cabendo às instituições fazerem uso deste referencial educacional. Sabemos que tratar o livro didático como a única tecnologia, fonte de informação para o aprendizado, já é considerado como uma ação ultrapassada. Os professores podem se utilizar também de novos recursos que auxiliem a prática pedagógica. Enfatizar a abordagem das mídias como um destes recursos que possibilitam uma melhor interação do aluno com o mundo onde vive, pode proporcionar uma análise mais próxima da realidade dos alunos. Consta ainda no texto introdutório dos PCN's que haverá mais dinamicidade, estabelecendo um vínculo entre o aprendizado escolar e o de fora da escola.

Em 2002 foram lançados, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e curso de licenciatura de graduação plena.” Propondo os fundamentos e procedimentos a serem seguidos na formação docente, o conselho abordou no seu artigo II a referência tecnológica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: VI - **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores** (**Grifo nosso**) (BRASIL, 2002, p. 1).

No texto do Plano Nacional de Educação (PNE) as mídias foram consideradas como tecnologias educacionais, já no texto do CNE são entendidas como tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Tal mudança de nomenclatura deu-se também no segmento dos documentos lançados pela UNESCO, a partir da I Conferência Mundial para a Sociedade da Informação e pela publicação em 2000, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, do Livro Verde.

Produzido por um grupo de discussão “sobre os possíveis contornos e diretrizes de um programa de ações rumo à Sociedade da Informação no Brasil”, o Livro Verde contemplou um capítulo sobre a importância da “Educação na sociedade da informação”. A concepção de sociedade da informação, denominada neste estudo como equivalente a sociedade midiática, a qual me refiro, foi apresentada no texto introdutório:

Assistir à televisão, falar ao telefone, movimentar a conta no terminal bancário e, pela Internet, verificar multas de trânsito, comprar discos, trocar mensagens com o outro lado do planeta, pesquisar e estudar são hoje atividades cotidianas, no mundo inteiro e no Brasil. Rapidamente nos adaptamos a essas novidades e passamos – em geral, sem uma percepção clara nem maiores questionamentos – a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais (TAKAHASHI, 2000, p.3).

As tecnologias envolvidas neste processo transformaram os modos de produção, acesso, comercialização e consumo da informação no Brasil. Ao tratar da atuação destas tecnologias na educação, o livro concebe a utilização dos recursos tecnológicos de comunicação midiáticos como um investimento,

(...) na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Quanto à formação de professores para utilização destas tecnologias, ficou delimitado que os cursos de licenciaturas necessitavam, sendo ainda uma constante, inserir nos seus currículos a importância de se utilizar tais recursos para que os desfrutem na prática pedagógica. No entender de Takahashi (2000),

A nova modalidade de curso normal superior, em processo de regulamentação, para formação de professores de ensino fundamental, pode constituir uma excelente oportunidade de introdução sistemática das tecnologias de informação e comunicação nos currículos (TAKAHASHI, 2000, p. 49).

No dia 15 de maio de 2006 foi então publicada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), uma resolução que orientava a formação do professor atrelada às mídias e suas

linguagens. Desta forma, destaco no artigo quinto das Diretrizes Curriculares para cursos de licenciaturas e Pedagogia, o item que propõe:

**VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Grifo nosso) (BRASIL, 2006).**

Diferente de legislações anteriores, o parágrafo em destaque fez referência às linguagens das mídias ampliando o conceito de TIC proposto pelo Livro Verde, restrito a informática e internet ou às chamadas mídias digitais. No dia 24 de abril de 2007 o governo apresentou, através do decreto de nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que programou o regime de colaboração e melhor qualificação da educação básica.

O artigo 8º composto pelo inciso 4º sublinhou a função do MEC em promover: a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB. No mesmo período, foi lançado o novo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que na realidade apenas passou a cumprir metas do PNE/01 elaborado durante o governo anterior.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) transcorreu como um período solidificador da utilização dos novos recursos na educação, diante das diretrizes publicadas. No despacho do então ministro da educação, Fernando Haddad, aprovado em dezembro de 2008, que trata dos conteúdos formativos e organização curricular, houve a cobrança dos saberes docentes envolvidos no uso das TIC e no que tange à composição do currículo nas três áreas de concentração: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Com referência ao ano de 2009, o decreto nº 6.755 reforçou em seu artigo terceiro a importância da formação docente para trabalhar com educação indígena, educação de jovens e adultos, e trabalhar com a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Em 2010, com o fim do primeiro PNE (2001-2011), foi publicado o documento que serviu como diretriz para as políticas educacionais do país para o próximo decênio. O segundo PNE Lei nº 8035 de 2010, composto por 12 artigos e anexo com 20 metas, ao referir-se às

mídias, retoma o conceito de TIC, envolvendo as mídias e seus recursos tecnológicos, sejam eles analógicos ou digitais. No espaço reservado ao anexo o plano traz as metas e estratégias para o alcance das mesmas:

**2.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (Grifo nosso) (BRASIL, 2001-2011).**

Nesta direção, o plano deixou claro que as tecnologias as quais se referem estavam voltadas apenas para formar docentes com o intuito de utilizar computadores e internet. Nas metas 12, 13, 14, 15 e 16 estão expostas as estratégias que abordam a formação de professores em que está explicitada a necessidade de uma formação para utilizar as TIC. O PNE/2011 procurou adequar a formação de professores para utilizar os novos recursos, e o Estado fortaleceu sua posição com relação ao aumento de indicadores relacionados às TIC nas escolas, ampliando a necessidade por parte dos professores de construção de novos saberes docentes.

Como vimos, ao ponderar uma evolução da utilização das mídias na educação, há também que se considerar a preocupação com a formação básica de professores sob a responsabilidade das universidades, assim como a necessidade de construção de novos saberes para a prática pedagógica dos professores. Esta questão pode levar à redução das barreiras de utilização das TIC's no universo escolar e definir um lugar para as mídias na escola, para além do suporte, mediador, linguagem, produto cultural da sociedade de consumo, como dispositivo pedagógico (Fischer, 2007). Desta forma, o currículo das universidades e os cursos de formação continuada, embasados nos planos e normas educacionais, possuem grande importância para a construção de novas práticas pedagógicas com a obtenção de um novo perfil docente.

#### **2.4 - O percurso das políticas de inserção das mídias em Sergipe**

Em Sergipe, desde 1987 existia o projeto de informática educativa o EDUCOM. Em decorrência, foi criado o Centro de Informática na Educação (CIEEd), que ficaria responsável por este projeto no estado. O órgão estaria presente em cada estado brasileiro para orientar o



andamento do Projeto EDUCOM. Duas escolas da rede estadual receberam os laboratórios do CIEd. Segundo Nunes (2012, p. 80):

(...) o colégio Estadual Atheneu Sergipense e a Escola de 1º e 2º Graus Governador João Alves Filho. Era pretensão da proposta envolver alunos de 5º e 8º série, num total de 576 alunos e 24 professores das duas escolas, além de capacitação de 60 profissionais de rede pública estadual para trabalhar com a informática educativa. Estava também proposto um seminário com a carga horária de 16 horas/aula para 150 participantes, contando com palestrantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Centro de Informática na educação do Distrito Federal.

O CIEd foi responsável por ações relevantes na formação de professores para utilização das mídias. De acordo com Nunes (2012), foram realizadas, entre os anos de 1991 a 1994, sete ações com carga horária mínima de 40h. Essas ações eram divididas em cursos de capacitação e seminários, com a participação de mais de 300 professores da rede pública estadual.

No período entre 1988 e 1992 houve mudanças que deram novos rumos ao CIEd, já que o Projeto EDUCOM não era a única política instituída pelo MEC. Até o final de 1993 os professores alocados no DED ficaram responsáveis pelo andamento das políticas educacionais voltadas para mídia, até a criação do novo órgão. Com a crescente demanda e a existência de outros projetos para utilização das mídias e não apenas a informática educativa, como Vídeo Escola, o TV Escola e o Salto para o Futuro, foi criada a Divisão de Tecnologia de Ensino (DITE), mediante Portaria de nº 8.188, somente regulamentada em 2002. Desta forma, a proposta foi criar um órgão que acolhesse todas as políticas educacionais relacionadas às várias mídias e não somente ao computador. Então, o CIEd foi agregado como uma ação do DITE. O centro permaneceu com suas ações, dentre elas Nunes (2012) destaca que o CIEd:

(...) continuou desenvolvendo ações de monitoramento da implantação dos laboratórios de informática nas escolas que faziam parte do PRONINFE, orientando na criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em Sergipe e capacitando os docentes para atuar na área da informática educativa (NUNES, 2012, p. 88).

Desta forma, a materialização de políticas públicas para utilização das mídias na educação em Sergipe aconteceu em 1994 através do Ministério da Educação (MEC), que passou a instituir tais políticas nacionalmente. A consolidação em Sergipe aconteceu através

da equipe da Secretaria de Estado da Educação (SEED) que coordenava a DITE, órgão responsável por acompanhar o andamento destes projetos do MEC seguindo suas diretrizes.

Como órgão gestor das políticas para utilização das mídias na educação, e sendo o responsável também pela capacitação de professores da rede pública estadual para utilização destes recursos, a DITE, comandou os programas iniciais que foram: Projeto EDUCOM, sendo a primeira experiência no Estado com foco em informática educativa; em meados de 1990 foi implantado o Projeto Vídeo Escola, projeto das Fundações Banco do Brasil e Roberto Marinho, desenvolvido em parceria com a SEED no estado e, no ano de 1992 surgiu o Programa Salto Para o Futuro. O trabalho realizado pela DITE era baseado em competências traçadas pela SEED. Eram exigidas 13 ações com foco pedagógico. Dentre as obrigações já citadas no texto, destaco as que acrescentaram novas informações. Nos estudos de Nunes (2012), sobre as ações da DITE, foi relatado que:

- I- Promover estudos sobre informática educativa na área de rádio-televisão;
- IX- Desenvolver pesquisas quanto ao uso das novas tecnologias de Telecomunicação e Informática no ensino;
- X- Incrementar programas e projetos de integração técnica com instituições e organismos nacionais e internacionais;
- XI- Proporcionar o desenvolvimento de programas de aprendizagem a distância;
- XII- Manter e avaliar programas e projetos de aprendizagem a distância;
- XIII- Exercer outras atividades afins ou correlatas, especialmente aquelas que lhe sejam atribuídas pelo chefe de Serviço de ensino fundamental.

Com os trabalhos direcionados também à educação a distância, a DITE objetivava atingir um grupo maior de professores. Essa acessibilidade estaria disponível em forma de capacitações, cursos, palestras e até mesmo oficinas semipresenciais. Estas políticas estão apresentadas no quadro nº 03 a seguir:

Quadro 03: Políticas educacionais de âmbito nacional em Sergipe

PROJETO	ANO	PARCERIA	PERÍODO	AÇÕES	BENEFICIADOS
TV Escola	1996	NÃO	1997-2009	39	Capital: 2.772 Interior: 3.260
PROINFO	1997	NÃO	1997-2007	67	2.006
PROINESP	2002	NÃO	2007-2011	16	257
GESAC	2003	NÃO	2008-2011	14	432
INTEL	2003	SIM	2003-2004	Não Especific.	1.975
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	2006	NÃO	2006-2010	7	Não Especificou
TONO MUNDO	2007	SIM	2007-2009	13	3.865

Fonte: Elaborado pela autora, através dos dados retirados da tese de Nunes (2012).

O Projeto EDUCOM, Vídeo Escola e Salto para o Futuro já atuavam antes da criação da DITE, mas deram continuidade no trabalho mesmo com a nova direção. Outros projetos como PROINFO, TV Escola, Projeto de Informática da Educação Especial (PROINESP), Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), Mídias na educação, Programa Intel Educação para o futuro e Tonomundo surgiram em momento posterior.

Os projetos TV Escola, PROINFO e Mídias na Educação já foram retratados no item anterior no âmbito nacional e, agora, foram expostos dados da atuação em Sergipe. De acordo com os dados apresentados por Nunes (2012), o projeto TV Escola apresentou maior participação de beneficiados no estado, até porque foi a política que teve mais tempo de atuação, doze anos.

O PROINESP foi um projeto do MEC que, junto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), tinha como objetivo incluir digitalmente e socialmente alunos com necessidades educacionais. Como o PROINFO, o PROINESP possibilitou a instalação de laboratórios de informática em escolas, tendo como diferencial é que praticavam esta ação também em instituições sem fins lucrativos. Dentre suas ações foram oferecidos cursos para formação de professores para uso pedagógico do computador.

Também com o pensamento na inclusão de pessoas com baixa renda, o GESAC foi instituído através do Ministério das Comunicações. Nunes (2012) trouxe dados da cartilha do projeto que referenciou o público alvo.

(...) as prioridades do Programa eram as comunidades de classes econômicas C, D e E em todo o Brasil, privilegiando as cidades do interior, sem telefonia fixa e de difícil acesso, cuja conexão atua com banda larga, predominantemente via satélite (NUNES, 2012, p. 156).

Nesta ação, os laboratórios do PROINFO alocados nas escolas de rede estadual e municipal foram utilizados pelo GESAC por meio da parceria da DITE com a Secretaria da Educação a Distância.

Pode ser visualizado no quadro 03 que os projetos INTEL e Tonomundo também tiveram destaque ao apresentar um elevado número de beneficiados e, dentre eles, professores e alunos. O que diferencia estes dois projetos dos demais são as parcerias feitas para que fossem efetivados. Nos estudos de Nunes (2012), o ano de 2003 foi marcado pela parceria da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e a Intel Semicondutores do Brasil, através da assinatura do Termo de Convênio de Cooperação Técnica Educacional, formalizando o Programa INTEL Educação para o futuro. Foram realizados capacitação de professores e cursos supervisionados pela DITE.

O programa Tonomundo implantado em 16 estados brasileiros foi realizado em parceria com o instituto Oi Futuro, junto com a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Seu objetivo era desenvolver ações educacionais que promovesse o desenvolvimento humano. Em Sergipe, o projeto assinou convênio com a Secretaria de Estado da Educação e com o Instituto Telemar S/C, sendo supervisionado pela DITE.

Em anos correntes das supervisões dos projetos de âmbito nacional a DITE aproveitou suas experiências para elaborar projetos que atendessem às necessidades locais. Conhecedora da realidade do estado, a DITE elaborou cinco projetos que focassem em lacunas ainda existentes, mesmo com os outros projetos em atuação.

Segundo Nunes (2012) os contatos realizados nas experiências com os projetos nacionais foram importantes para que a divisão ousasse na elaboração de projetos.

(...) o conhecimento adquirido ao longo dos anos de trabalho que permitiu autonomia à equipe para criar caminhos e procedimentos diferenciados de atividades e a importância da formação dos recursos humanos na área das TIC (NUNES, 2012 p. 181).

Mesmo com o foco em suprir necessidades da educação sergipana, já que convivia com a realidade do estado, a DITE não conseguiu manter as políticas educacionais por muitos anos. Segundo as informações de Nunes (2012) apenas o projeto Rádio Educ-SE ainda está em andamento.

O projeto foi financiado pelo Projeto Nordeste/Banco Mundial, o que possibilitou montar laboratórios nas escolas públicas estaduais e municipais, tendo como mídias: livros, jornais impressos, rádio, TV, vídeos e computador. Com o apoio da SEED foram montados laboratórios com materiais permanentes, como a TV e o computador. Os beneficiados foram professores, alunos, técnicos das escolas alocados nas cinco escolas de Aracaju e nove nas do interior.

O próximo projeto, intitulado Diário de Classe, teve como proposta a produção de vídeos em VHS que retratasse a educação e cultura do estado. Segundo Nunes (2012) os vídeos ainda se encontram na DITE e não foram convertidos em digital. Os professores tinham materiais disponibilizados nas escolas públicas, e também foram exibidos pela TV local, a TV Aperipê.

Monitorado pela DITE o Projeto Diário de Classe produziu 40 programas com duração de 20 minutos. Os professores utilizavam os vídeos para trazer ações diferenciadas à sua prática pedagógica, após receberem o kit Diário de Classe contendo os VHS.

O rádio também teve seu espaço nas políticas educacionais em Sergipe, mas antes foi preciso capacitar os professores para utilização da mídia pelo viés técnico e pedagógico. Através do site VirtusClass da Universidade Federal de Pernambuco os encontros de capacitação puderam ser tanto a distância quanto presencial. Monitorados pela DITE a coordenação do projeto traz como objetivos:

Capacitar professores, assessorar e contribuir para a melhor utilização da rádio nas escolas da rede pública estadual de ensino que já possuíam ou que viessem a adquirir uma rádio escola; desenvolver e monitorar projetos educativos, incentivando os docentes a trabalharem com projetos que utilizassem o kit radiofônico (NUNES, 2012, p. 186).

O projeto contava com a instalação dos equipamentos, que era realizada pela SEED. Nunes (2012) refere-se à 10 caixas amplificadoras, dois microfones e uma mesa de som, os

quais possibilitava a colocação da rádio no ar, incentivando o aprendizado e ensinamento de forma diferenciada. Os cursos oferecidos para professores se estenderam também a alguns alunos. Nos anos de 2006 e 2007 totalizaram sete cursos para 150 cursistas.

De âmbito local, mas que manteve contato direto com organizações nacionais, foi o Projeto Educação Patrimonial no ano 2006. Com o modelo de série televisiva, Educação Patrimonial foi veiculado pelo programa Salto Para o Futuro da TV Escola, com o objetivo de capacitar professores e coordenadores à compreensão da importância da educação patrimonial com visão transversal.

O curso teve nove meses de duração e contou com as possibilidades presenciais e a distância. Nos encontros presenciais, na DITE, os cursistas preparavam a elaboração de roteiro e produção dos vídeos com teor cultural e educacional de Sergipe. Como exemplos das temáticas foram produzidos os seguintes vídeos: Vivenciando nossa Identidade Cultural: artista plástica Judite Melo (2007); A Igreja matriz de Japaratuba, como referência local (2008); Eu Quilombola (2009) e O bordado no município de Aquidabã-SE (2010).

Nos estudos de Nunes (2012) foram realizados quatro encontros de Educação Patrimonial no período de 2007 a 2010 com 448 participantes. Foram cinco políticas educacionais produzidas em Sergipe através da DITE, e a última referenciou a educação a distância. Não era a primeira experiência desta modalidade educacional no estado, a diferença é a nova tecnologia. Antes eram utilizados fax e telefone para trabalhar com educação a distância, mas com a vinda da internet os estudos foram facilitados.

O Projeto Educação a Distância apresentou seus cursos através do Moodle, uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, já utilizada pelo MEC em outros projetos. Como experiência foi oferecido aos professores que trabalhavam na DITE, o curso a distância.

A carga horária de 20 horas/aula foi dividida em dois encontros presenciais, sendo cada um de 4h (abertura e encerramento) e 12h de atividades a distância, incluindo fóruns, chat e criação de blog (NUNES, 2012, p. 192).

Dentre os outros cursos de EAD oferecidos pela DITE, estão na lista: trinta e três cursos do PROINFO, treze cursos do TV Escola, treze do Rádio Educ-SE e 2 do PROINESP.

Diante de tantas políticas públicas educacionais inclusas em Sergipe, não deve-se manter uma postura que acredita na implantação destas políticas sem problemas e questionamentos. Em geral, as políticas passaram por desafios e dificuldades que causaram o bom ou mau andamento. Mesmo com idealização beneficiária foram detectadas as seguintes questões: metodologia insuficiente para as questões de aprendizagem, falta de formação do educador, falta de infraestrutura, gestão e material didático, problemas também relacionados a ausência de manutenção dos aparelhos até mesmo, alguns projetos como, TV Escola, tiveram aparelhos furtado.

Como vemos os projetos não foram poucos, mas os professores muitas vezes não teriam que realizar as atividades, pois necessitavam de materiais, espaços físicos e também de uma formação, que desde já instigasse o futuro docente a compreender que as mídias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, e que pode ser um aliado para transformar seu trabalho e também as formas de conhecimentos.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS MÍDIAS EM SERGIPE**

Este capítulo aborda a análise dos dados recolhidos durante a pesquisa. É discutida inicialmente a formação de professores em Sergipe, mais precisamente em Aracaju, através de uma síntese histórica das universidades: Federal de Sergipe e Tiradentes. Num segundo momento trazemos as licenciaturas e as disciplinas que tratam das Mídias e ou TIC das universidades pesquisadas. E, tomando os planos de curso como documento essencial, faço uma análise destes planos que tratam de mídias nas licenciaturas, procurando estabelecer uma relação com as novas exigências educacionais do país, traduzidas pelas políticas públicas de inserção das tecnologias midiáticas na educação, e com a normatização que procura orientar a formação de professores no país.

### **3.1- A formação de professores no ensino superior em Sergipe - UFS/UNIT**

Ao procurar construir uma síntese da formação de professores em Sergipe, aparecem duas realidades distintas. Estas distinções surgem desde a origem das duas únicas universidades do Estado que formam professores em Sergipe, a UFS e a UNIT. Para melhor compreender estas realidades procuramos, num primeiro momento, descrever o percurso histórico destas universidades.

Ao abordar o momento precursor do ensino superior em Sergipe, surgem duas versões. A primeira, afirma Carvalho, citado por Barreto (2004), que o ensino superior teve início no ano de 1913, no Seminário “Sagrado Coração de Jesus” fundado por Dom José Tomaz, e a segunda com a criação do instituto de Química Industrial de Sergipe, em 1923. Nos anos seguintes, surgiram outros cursos de ensino superior no Estado: a Faculdade de Ciências Econômicas e de Química, e a Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Escola de Serviço Social e a Faculdade de Medicina, todas em meados do século XX.

Na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS), localizada em dois pavilhões do Colégio Nossa Senhora de Lourdes no centro de Aracaju, funcionavam diversos cursos de formação de professores, dentre eles, o próprio curso de Filosofia, os cursos de Matemática, História e Geografia, Pedagogia, Letras Anglo-Germânicas, Letras Neo-Latinas e o curso de Didática. As áreas na faculdade também foram divididas em seções:



Na Seção de Filosofia funcionava o curso de mesmo nome; a Seção de Ciências era composta pelos cursos de: Matemática, Física, Química, História Natural, Ciências Sociais e Geografia e História. De todos os cursos da Seção de Ciências, só funcionaram na FCFS: Matemática e Geografia e História. Na Seção de Letras, o único que não estava em atividade era o curso de Letras Clássicas; na Seção de Pedagogia, tinha-se o curso de mesmo nome que começou a funcionar somente em 1968; como também a Seção Especial de Didática, que abrigava o curso de Didática, cujas atividades iniciaram em 1954 (SILVEIRA, 2008, p. 196).

Após um período como faculdades isoladas, o então governador Celso Carvalho foi o idealizador, junto ao MEC, de uma instituição que reunisse todas as faculdades criando a fundação da Universidade Federal de Sergipe.

Em 6 de julho de 1966, o governador do Estado de Sergipe, apresentou em uma das reuniões do Conselho Deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que fosse dirigido aos excelentíssimos senhores Presidente da República e Ministro da Educação e Cultura, um manifesto de apoio à criação da Universidade Federal de Sergipe, como uma contribuição para o desenvolvimento econômico e social desta Universidade Federativa (SILVEIRA, 2008, p. 185).

O Decreto-Lei nº 269 datado em 28 de fevereiro de 1967 autorizou a criação da instituição federal nomeada de Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE) organizada em dez unidades, cinco faculdades e cinco institutos. Mesmo instituída em 1967, foi no ano posterior que a instituição tornou-se universidade com a aprovação dos estatutos através do Parecer Nº 2.360 do Conselho Federal de Educação. A confirmação da Universidade Federal de Sergipe trouxe esperança para resolver as necessidades de formação de professores no estado, pois segundo Silveira (2008) mais de 50% da população eram de analfabetos.

Assim como a Universidade Federal se concretizou através da união de faculdades isoladas, a Universidade Tiradentes deu seus primeiros passos como colégio Tiradentes no ano de 1962, e mais tarde como faculdades integradas seguiu mais ou menos o processo de transformação da UFS, em universidade.

A UNIT iniciou sua história em 1962 quando ainda era o Colégio Tiradentes, localizado na Rua Laranjeiras no centro da capital. Na ocasião, o colégio oferecia os cursos de primeiro e segundo grau, profissionalizante-pedagógico e contabilidade. Com criação da Associação Sergipana de Administração – ASA, criou-se a faculdade oficializada pelo MEC

através da portaria nº 70.818 de julho de 1972, oferecendo os cursos superiores de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis. Com o passar dos anos a Faculdade Tiradentes passou a oferecer os cursos de Comunicação, Biblioteconomia e Direito, mudando sua nomenclatura para Faculdades Integradas Tiradentes (FITs).

Após 22 anos oferecendo 11 graduações, tornou-se Universidade Tiradentes – UNIT, através da portaria nº 1.274 de 25 de agosto de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto. Neste mesmo ano foi inaugurada a cidade Universitária Professor Jouberto Uchôa de Mendonça, atual campus Farolândia. Atualmente a UNIT oferece 32 cursos de graduação, sendo 10 licenciaturas e 23 bacharelados, e ainda 12 cursos tecnológicos, 27 pós-graduações “*latu sensu*” e 7 “*stricto sensu*”, sendo 5 mestrados e 2 doutorados.

A formação de professores em Sergipe ganhou novos rumos com a consolidação destas universidades, assim, diante das evoluções sociais aumentou a exigência de qualificação da formação docente. Neste seguimento foram implantados no estado incentivos para a educação com as políticas públicas que inserem as mídias na esfera educacional.

No entanto, como apresentamos no capítulo anterior, sobre o percurso das políticas e programas de inserção das mídias na educação brasileira e sergipana, estas políticas, e o contexto de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, ampliaram as exigências por um novo perfil de professor na sociedade contemporânea. As políticas educacionais para a implantação das mídias na prática pedagógica são a prova desta realidade.

Foi possível perceber que em Sergipe a preocupação com a inserção das mídias na sala de aula, e com a formação inicial de professores para utilizar as mídias como auxílio ao trabalho pedagógico, necessitava também de uma formação inicial que instigasse o futuro docente a compreender que os meios de comunicação, cada vez mais presente na vida das pessoas, podem ser um aliado para transformar seu trabalho e também as formas de conhecimentos.

Hoje, aprender com o modelo verticalizado de educação não é mais aceito pelos novos alunos, pois seu perfil é diferenciado do aluno do século passado. Acredita-se que o lugar privilegiado para se pensar nesta nova relação, educação e mídias e suas possibilidades, é na

universidade. Remodelar os currículos e diferenciá-los, pensando na preparação do professor para encarar um aluno que aprende com as mídias fora e possivelmente dentro da sala de aula.

### **3.2- As mídias nos programas e currículos das universidades sergipanas**

#### **3.2.1 - Sobre as disciplinas e licenciaturas pesquisadas**

A coleta de dados para este estudo foi iniciada com o processo de identificação das licenciaturas ofertadas pelas universidades. Na UFS foi possível encontrar as licenciaturas através dos Projetos Pedagógicos dos cursos disponíveis no site do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH). Tomamos como base este site que foi indicado pela vice coordenadora do Departamento de Educação, Marizete Lucini. A professora informou que este site passou por atualização e os projetos pedagógicos que compõe o sistema estão datados em 2010 a 2012. As licenciaturas da UNIT também foram selecionadas através do site da instituição no tópico Graduação.

Para seleção das licenciaturas na UFS foram recolhidos os projetos pedagógicos das licenciaturas, e na UNIT foram selecionadas, inicialmente, as ementas disponíveis no site e, desta forma, foram selecionadas apenas as licenciaturas que trazem disciplinas referentes ao ensino para utilização das mídias.

Após a seleção das licenciaturas e disciplinas, tema da pesquisa, foi realizado o contato com os departamentos (UFS) e as coordenações (UNIT) para apresentação da pesquisa e a recolha dos planos de curso. Determinadas as licenciaturas da UFS como: Geografia, Artes Visuais e Ciências da Religião, exigiram entrevistas com os coordenadores, pois as disciplinas ainda não foram ofertadas. Embora tenha uma disciplina de Mídias e/ou Tecnologias em sua estrutura curricular, por serem recém-lançados estes cursos ainda não alcançaram o período necessário para serem ofertados.

Na UNIT, além do levantamento sobre as licenciaturas que ofertavam disciplinas sobre Mídias e/ou TIC, foi realizada uma entrevista com a coordenadora de assuntos pedagógicos Luzia Brito, com o objetivo de conhecer as motivações da instituição para a retirada destas disciplinas da maioria das licenciaturas. Após a seleção das licenciaturas e das

disciplinas que tratam da formação de professores para utilização das mídias, foi possível elaborar o seguinte quadro:

Quadro 04. Total de licenciaturas por instituição com disciplinas sobre mídias e/ou TIC

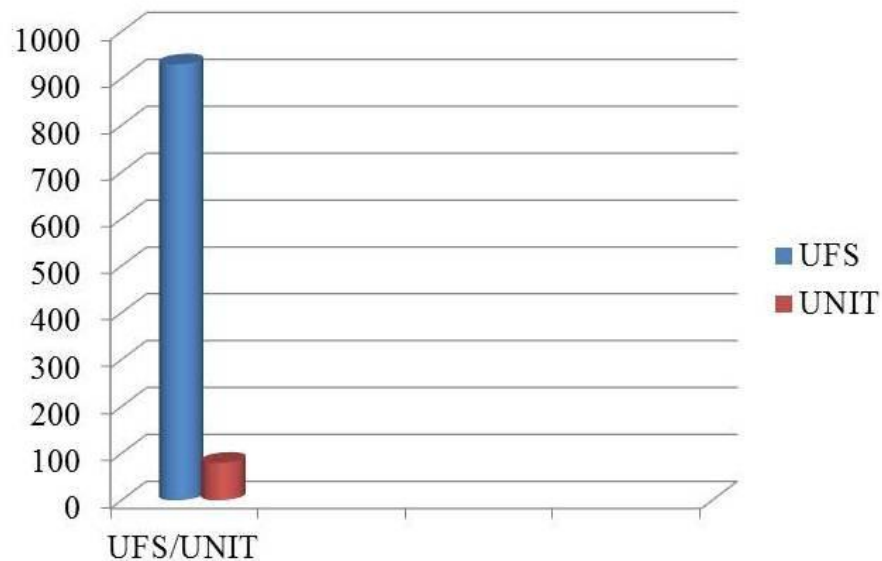
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TOTAL DE LICENCIATURAS</b>	<b>LICENCIATURA OFERECEM A DISCIPLINA</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH TOTAL</b>
UFS	19	12	11	930
UNIT	10	1	1	80

Fonte: Elaborado pela autora através dos projetos pedagógicos da UFS e ementas da UNIT.

Do total das licenciaturas (13) que participaram desta análise, 12 são ofertadas pela UFS e apenas uma é ofertada pela UNIT. Este universo das universidades sergipanas demonstra o quanto a formação de professores precisa evoluir e seguir as propostas para formação de professores diante da sociedade midiática e do quadro de leis educacionais. Como pode observar na figura 01, a UFS oferece um total de 930 horas referentes à soma da carga horária das disciplinas destinadas à formação de professores para utilização das mídias, enquanto na UNIT apenas uma disciplina é ofertada, sendo apenas de 80 horas. Reforçamos que na UFS seis licenciaturas trazem a mesma disciplina como proposta na matriz curricular (História, Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Ciências da Religião e Pedagogia).

Figura 02: Carga horária referente às horas das disciplinas destinadas às mídias

### Quantitativo de horas destinadas à formação para as mídias



A primeira análise demonstrou que a carga horária para formar professores a utilizar as mídias na sua prática é maior na UFS, o que pode ser justificada pelo fato da instituição oferecer um maior número de disciplinas, a UFS com 11 disciplinas e a UNIT com uma disciplina.

A oferta de disciplinas específicas vai de encontro ao que Tardif (2011) propõe sobre os saberes disciplinares que se baseiam na instituição de disciplinas independentes nas licenciaturas. Assim, a partir do momento em que a UNIT deixou de oferecer as disciplinas referentes à utilização das mídias, pode-se configurar que a preocupação dos saberes disciplinares relacionados às mídias na prática pedagógica foi reduzida. Este fato é preocupante, pois, os alunos formados pela UNIT podem não adquirir saberes suficientes para utilizar estes recursos, o que contradiz as exigências propostas por uma legislação e normativa nacional, e pelo que Perrenoud (2000) propõe como novas competências para o ensino, das quais destaque aquelas referentes à utilização das novas tecnologias, tratadas neste trabalho como mídias.

Para Perrenoud (2000), estamos à mercê de uma sociedade que exige cada vez mais dos profissionais e, desse modo, a formação de professores deve estar focada no âmbito das exigências da sociedade midiática. Embora estudos atestem que cursos de curta duração, com

carga horária pequena, não cumprem com o objetivo de formar professores, e a legislação nacional sobre a formação de professores não propõe um quantitativo de carga horária específico para formar professores para utilização das mídias, esta mesma legislação sugere a necessidade dos cursos de licenciatura terem disciplinas referentes a esta temática.

O que está posto é que, considerando o número de disciplinas ofertadas e a carga horária, a formação de professores em Sergipe através das suas universidades deixa claro o não cumprimento das normas educacionais brasileiras. Afinal, das 19 licenciaturas da UFS apenas 12 oferecem disciplinas referentes às mídias, e na UNIT o quadro ainda é mais inaceitável, já que das 10 licenciaturas apenas uma faz referência à formação de professores para utilização das mídias. Realidade que é incompatível com a sociedade midiática na qual estamos inseridos.

As diretrizes curriculares trazem um conjunto de princípios e fundamentos para os cursos de licenciatura, e dentre estas necessidades para a formação de um bom docente, consta a importância da formação para o uso das mídias. O artigo de número 2º expõe a obrigatoriedade de uma organização curricular, como o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE, 2002, p. 1). Na UNIT esta realidade parece ainda estar em processo de efetivação em grande parte das licenciaturas, mas na UFS já existem licenciaturas com a disciplina referente às mídias. Infelizmente, ainda são formados professores que não saberão lidar com estas mídias como mediadoras em sua prática.

Em se tratando da UNIT, a análise dos documentos levanta algumas questões. A decisão em preparar o professor para o uso das mídias fica diretamente ligada à decisão do professor, sua competência para este tema e, principalmente, o domínio do conceito de interdisciplinaridade, construído e reconstruído em sua prática docente; o tempo para discutir as mídias na formação docente ainda é mais reduzido quando concorre com outros temas do conteúdo da didática ou das práticas investigativas.

Talvez os professores não tenham entendido o processo de incorporação das mídias em sua prática, para suprir o que a UNIT acredita que seja possível de realizar ao propor a formação para utilização das mídias, como um tema transversal. Mesmo considerando esta transversalidade como fundamento, acreditamos que esta opção, não possibilita ao professor desenvolver saberes para o uso das mídias nos níveis de ensino fundamental e médio, a leitura

crítica e a produção de informações no meio provido pelas tecnologias da informação e comunicação (TAKAHASHI, 2000).

Na análise dos planos de curso foram considerados os seguintes itens: as ementas, os objetivos e as bibliografias das disciplinas. Estes itens foram escolhidos porque os entendemos como fundamentais para compreender o trabalho proposto pelos docentes. A ementa como o texto inicial explicativo da disciplina no plano de curso; os objetivos porque traçam o que é considerado como ação relevante a ser desenvolvida em sala, e demonstra a relação e importância da disciplina para a formação do docente, ou seja, qual o nível que o aluno deve alcançar ao cursar a disciplina e, a bibliografia que apresenta os fundamentos teóricos que orientam a disciplina, complementa os objetivos propostos e auxilia, com diferentes autores, a construção de uma reflexão sobre as mídias e seu papel na formação do futuro professor.

Para este momento do estudo foram analisados os planos de cursos das seguintes disciplinas: Artes Visuais e Novas tecnologias, Tecnologias e o Ensino de Dança, Novas Tecnologias para o Ensino de Geografia, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, História e Novas Mídias, Novas Tecnologias e o Ensino de Matemática, Novas Tecnologias e Educação Musical, Novas Tecnologias e o Ensino Religioso e, Novas Tecnologias, Ensino do Teatro, Princípios da Educação a distância e Teorias da educação e da comunicação ofertadas pela UFS, e da disciplina Novas Tecnologias aplicadas ao conhecimento, oferecida pela UNIT.

### **3.2.2 - Sobre os Planos de curso da UNIT**

Até o ano de 2008 a UNIT apresentava um quadro significativo com oito licenciaturas, que traziam disciplinas destinadas à formação de professores para utilização das mídias, as licenciaturas como as de Geografia, História, Letras, Letras-Inglês, Biologia, Matemática, Informática, Educação Física e Pedagogia. A partir de 2009, com a reestruturação das matrizes, foi cancelada a oferta desta disciplina. Hoje apenas a licenciatura de Informática oferece uma disciplina voltada para esta temática.

Para melhor compreender esta mudança nas matrizes das licenciaturas, foi realizada uma entrevista com a coordenadora da equipe de superintendência acadêmica. Nesta entrevista ela explica os motivos da exclusão desta disciplina das licenciaturas, assim como

apresenta as possibilidades para suprir a falta de disciplina específica na formação dos professores para utilização das mídias. De acordo com a coordenadora, a exclusão da disciplina não representa a falta de preocupação da instituição com a formação dos professores para o uso das mídias, mesmo apresentando um quadro de disciplinas inferior e contraditório ao que é exigido pelas legislações.

Além do processo de exclusão ter sido reafirmado junto aos professores, a coordenação alega que outras disciplinas podem suprir esta formação para as mídias, tais como as de Didática, e Práticas Investigativas I e II. Para a coordenação, os professores das disciplinas citadas devem se apropriar das mídias e inseri-las tanto em seus conteúdos como em suas práticas, para que então os futuros docentes percebam como ocorre a apropriação das mídias na prática pedagógica.

Considerando este posicionamento, procuramos conhecer as ementas das disciplinas citadas pela coordenadora, como as disciplinas que estão presentes na matriz curricular, para suprir as necessidades de formação de professor para utilização das mídias. As disciplinas são: Didática, Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II. Neste sentido, foram disponibilizadas pela coordenação da licenciatura de Informática, os planos de curso e além das ementas e objetivos, analisamos também a bibliografia básica, pois essa é a bibliografia que o professor garante utilizar de forma efetiva. No quadro nº 05 procuramos trazer o que diz as ementas e os objetivos propostos nestas disciplinas:

Quadro 05. Apresentação das ementas e objetivos da UNIT

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>EMENTAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Didática</b>	Estudo da Didática: retrospectiva histórica, suas relações e pressupostos. <b>Proposta atual da Didática</b> numa perspectiva crítico - social da educação e a formação teórico - prática dos professores, a <b>multidimensionalidade e a interdisciplinaridade</b> do processo educativo na escola básica envolvendo planejamento - execução, subsidiadas pela avaliação, com vistas a transformação do educando - educador. <b>Aspectos metodológicos, técnicos, sociais e políticos</b> envolvidos nas ações didáticas educador – educando. A	Promover o desenvolvimento da capacidade de análise da Didática, através do estudo da sua história, educação e filosofia de trabalho pedagógico; Expandir o potencial de apreensão sobre o papel da escola e os <b>desafios</b> da educação, nas mais diversas atuações <b>pedagógicas, técnicas e metodológicas</b> .



	pesquisa no ensino da didática.	
<b>Práticas Investigativas I</b>	Introdução e ensaio da prática investigativa. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	Estimular práticas de estudos independentes que desenvolvam a <b>autonomia intelectual</b> e acadêmica do <b>sujeito aprendente</b> , desafiando-o na construção de outras descobertas. Favorecer a realização de um trabalho <b>interdisciplinar</b> sistematizado de acordo com as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional/PPI e do Projeto Pedagógico do Curso/PPC.
<b>Práticas Investigativas II</b>	Introdução e ensaio de iniciação científica por meio da articulação do conhecimento teórico e prático. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	Intensificar o exercício da investigação acadêmica e científica a partir dos princípios e <b>normas metodológicas</b> consagradas. Contribuir para a ampliação de publicações nos veículos de divulgação científica/acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas.

Como princípio, os textos que compõem os quadros foram colocados em destaque para facilitar a análise e a relação entre as categorias. Neste sentido, ao relacionar as ementas e objetivos das disciplinas observamos que em nenhum momento os textos contidos nos planos de curso destas disciplinas fazem menção ao termo mídia. Segundo a coordenadora de assuntos pedagógicos, a nova proposta da UNIT desde 2009 é possibilitar uma interdisciplinaridade e considerar a transversalidade do tema. Desse modo, os professores das disciplinas de Didática, Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II devem incorporar nos seus conteúdos a utilização das mídias como processo fundamental da prática pedagógica.

Considerando o relato da professora Luzia Brito, as disciplinas devem tratar as questões interdisciplinares citadas na ementa de Didática, como a importância da prática do professor, “multidimensionalidade e a interdisciplinaridade”, e nos objetivos de Prática Investigativa I, conceito de “trabalho interdisciplinar”. Ao referir-se à multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, Mendes (2010) deixa claro que esta visão deve se encontrar embutida nos currículos de formação para que a proposta seja entendida com mais facilidade pelos futuros docentes e sejam praticadas de forma efetiva. O fato de serem termos citados não garante a efetivação do ensino para uso das mídias, pois esta ação depende de alguns fatores, dentre eles: da formação do professor que ministra a disciplina e dos seus saberes perante as linguagens midiáticas. Caso eles não tenham conhecimento no assunto, a prática interdisciplinar não é utilizada.

Os objetivos referem-se às ações que devem ser realizadas durante a execução das disciplinas para que os textos das ementas sejam formalizados. O que acontece nos objetivos de Didática é que não há correlação entre as ementas e os objetivos que façam referência ao trabalho interdisciplinar. Também pode ser destacado nesta ementa os desafios da educação referindo-se à questões “pedagógicas, técnicas e metodológicas”, que aparecem como aspectos metodológicos que se envolvem na prática do professor. Talvez, se entre os desafios da educação constassem referências aos desafios da educação na contemporaneidade proporcionados pelas mídias, possibilitasse identificar nos objetivos, ações direcionadas ao uso da mídia na educação, o que não foi possível identificar no plano de curso da disciplina de Didática.

Na análise dos objetivos de Práticas Investigativas I, aparecem conceitos interessantes, tais como: autonomia intelectual e sujeito aprendente, que estão presentes nas características da educação contemporânea, em que o aluno é estimulado a compreender que ele é um sujeito que está em processo de aprendizagem permanente, possibilitando ao professor novas descobertas ao longo da aprendizagem. Mesmo com essas referências, não identificamos nos objetivos possíveis ações que indiquem essas práticas, colocadas na ementa como procedimento metodológico. O que poderia ser meios de formar alunos mais autônomos, na verdade são estratégias para trabalhos de iniciação científica.

O mesmo procedimento pode ser verificado na ementa de Práticas Investigativas II, disciplina que em nenhum momento faz referência a termos que podem ser vinculados ao uso das mídias, tanto na ementa quanto nos objetivos. No entanto, vale observar a aproximação/repetição dos itens e objetivos das ementas da disciplina de Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II, diferenciando-se apenas por ser a primeira uma introdução e ensaio da prática investigativa, e a segunda, uma introdução e ensaio de iniciação científica. Ainda com relação às disciplinas Didática e Práticas Investigativas I e II, quando nos propomos a estabelecer uma relação entre as ementas e bibliografia sugerida, apresentada no quadro nº 06, temos o seguinte resultado.

Quadro 06. Relação ementas e bibliografias da UNIT

DISCIPLINAS	EMENTAS	BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS
<b>Didática</b>	Estudo da Didática: retrospectiva histórica, suas relações e pressupostos. <b>Proposta atual da Didática</b> numa perspectiva crítico - social da educação e a formação teórico - prática dos professores, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade do processo educativo na escola básica envolvendo planejamento - execução, subsidiadas pela avaliação, com vistas a transformação do educando - educador. <b>Aspectos metodológicos</b> , técnicos, sociais e políticos envolvidos nas ações didáticas educador – educando. A pesquisa no ensino da didática.	ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. <i>Ett allis. Alternativas no ensino de didática: Ruptura, compromisso e pesquisa.</i> 3ª ed., Campinas, SP: 2009. HAYDT, Regina Célia Cazaux. <b>Curso de didática geral.</b> São Paulo: Ática, 2006. PERRENOUD, Philippe. <b>A pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma sociedade do fracasso.</b> 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
<b>Práticas Investigativas I</b>	Introdução e ensaio da prática investigativa. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	ANDRADE, Maria Margarida de. <b>Introdução à metodologia do trabalho científico:</b> elaboração de trabalhos na graduação. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009. BOAVENTURA, Edivaldo. <b>Como ordenar as idéias.</b> 9. ed. São Paulo: Ática, 2007. MORAES, Roque. LIMA, Valdevez Marina do Rosário. <b>Pesquisa em sala de aula:</b> tendências para a educação em novos tempos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
<b>Práticas Investigativas II</b>	Introdução e ensaio de iniciação científica por meio da articulação do conhecimento teórico e prático. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	CERVO, Amado et al. <b>Metodologia científica.</b> São Paulo: Prentice Hall, 2009. CUNHA, Maria Isabel, Cecília Luiza Broilo (org.). <b>Pedagogia Universitária e produção do Conhecimento.</b> Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2008. GONÇALVES, Hortência de Abreu. <b>Manual de artigos científicos.</b> São Paulo: Avercamp, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas.

No estudo da bibliografia da UNIT, a disciplina de Didática traz na lista da bibliografia básica duas referências que fazem direta ou indiretamente referências sobre o uso das mídias na educação. Autores como Haydt (2006) e Perrenoud (2007) contextualizam junto às questões da prática pedagógica a utilização das mídias. O texto de Haydt apresenta dois

capítulos específicos sobre uso das mídias, o primeiro é capítulo 11 “Escolhas e utilização dos recursos audiovisuais” onde a autora classifica os recursos audiovisuais (quadro de giz, cinema sonoro, TV, videocassete e rádio) e explica como devem ser utilizados na sala de aula, e o capítulo 12 “A Informática na Educação”. Neste capítulo a autora confirma a necessidade de aproveitar as tecnologias para possibilitar novas formas de aprendizagem e interação entre professor e aluno. Para a autora,

A relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa formar e informar, os instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino: livro, vídeo, fotografia, computadores e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais, interessam à educação (HAYDT, 2006, p. 277).

Não deve haver a substituição do professor e sim desenvolver o trabalho pedagógico interdisciplinar, visão presente em Haydt (2006), mesmo de forma superficial, constatou-se na ementa da disciplina de Didática.

Já Perrenoud (2007) trabalha o conceito de competências como saberes que os professores devem atuar diante da sociedade midiática. Perrenoud acredita que deve haver a continuidade da discussão sobre os recursos que venham a ser utilizados para que não aconteça o fracasso escolar. Essa discussão partirá de uma pedagogia diferenciada, onde os recursos midiáticos devem produzir uma aprendizagem mais eficaz. A existência destas referências não comprova a leitura e/ou a existência de uma discussão sobre o tema “mídias na educação”, apenas identifica esta temática em autores obrigatórios. Como não podemos comprovar indicação e desenvolvimento da leitura pelos alunos, de toda a bibliografia sugerida e/ou parte dela, incluindo os capítulos que se referem às tecnologias na educação, e não encontramos nenhum objetivo descrevendo esta possibilidade, esta ação fica à inteira responsabilidade do professor, de sua postura e concepção sobre a mídia.

A bibliografia das disciplinas de Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II não contemplam autores que trabalham com as questões contemporâneas que reformulam a prática pedagógica com o uso das mídias, ou relacione diretamente a pesquisa como fundamento da formação docente. A disciplina Práticas Investigativas I, apesar de fazer referência à autonomia intelectual e sujeito aprendente, traz esta questão nos objetivos, no entanto, na bibliografia destaca apenas autores que tem como tema “trabalhos de pesquisa científica”. Ao analisar as ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas que são consideradas essenciais pela UNIT para formar professores, a utilização das mídias, através

de uma metodologia interdisciplinar, é colocada de maneira incipiente. Mesmo a disciplina de Didática, considerando autores interessantes para o estudo, não contempla de forma clara na ementa e nos objetivos a inserção do estudo da mídia na educação.

A análise a seguir refere-se à única disciplina da UNIT que oferece uma disciplina específica sobre mídia na educação, a disciplina “Novas Tecnologias para o Conhecimento”.

Quadro 07. Plano de ensino da disciplina de Novas tecnologias para o conhecimento.

DISCIPLINA	EMENTA	OBJETIVOS
Novas tecnologias para o conhecimento	A <b>sociedade da informação e a sociedade do conhecimento</b> : os novos recursos de comunicação. Análise da trajetória histórica do <b>uso das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo</b> . Compreensão das <b>tecnologias</b> como <b>instrumento</b> ou como <b>fundamento</b> na educação. As <b>linguagens e gêneros digitais</b> utilizadas no processo educacional. Características básicas da <b>cibercultura</b> : <b>redes, hipertextualidade, interatividade e hipermídia</b> . A <b>educação online e os ambientes virtuais de aprendizagem</b> . <b>Construção de objetos virtuais de aprendizagem</b> .	<b>Promover a análise crítica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</b> na sociedade contemporânea. Elucidar os momentos históricos em que diferentes <b>recursos tecnológicos</b> foram usados no processo educativo; <b>Possibilitar o desenvolvimento e impacto da (TIC) no processo educativo como elemento estruturante da prática pedagógica</b> ;

Fonte: Elaborado pela autora através do plano de curso da disciplina.

A única disciplina que trata da formação de professores para utilização das mídias está presente no curso de informática. Ofertada no sexto período, possui carga horária de 80 horas. Foi possível constatar que a ementa da disciplina Novas Tecnologias para o Conhecimento, diferente das outras já analisadas traz conceitos que devem contribuir para a reflexão sobre a relação Mídias e educação tais como: sociedade da informação e sociedade do conhecimento, tecnologias, linguagens e gêneros digitais, cibercultura, redes, hipertextualidade, interatividade e hipermídia, educação online, ambientes virtuais e objetos virtuais de aprendizagem.

A ementa contribui para uma reflexão sobre o conceito de sociedade midiática, da informação ou do conhecimento, assim como procura entender o processo histórico da utilização das mídias na prática pedagógica. O recorte conceitual do uso destas mídias na educação apresenta duas possibilidades, como instrumento ou como fundamento. O autor que

trabalha com estes conceitos é Pretto (1996). Segundo ele pode ser o uso instrumental, para animar a aula, ou como fundamento, em que possibilita uma nova forma de ser, pensar e agir. Com estas possibilidades a disciplina propõe que o aluno possa discutir o uso das TIC's como recurso fundamental para a prática pedagógica. Esses conceitos são interligados às mídias e, ao serem apresentados nas ementas, a depender da atuação do professor, podem auxiliar numa reflexão crítica ao utilizar as mídias na educação.

O que também destacamos na ementa é a referência às diferentes linguagens que a mídia tem e podem ampliar um leque de estudos, quando inseridos na prática pedagógica a partir do momento que as linguagens e os gêneros discutidos são compreendidos como elementos importantes da gramática das mídias, são fundamentais para sua compreensão e melhor utilização na mediação docente. Em relação específica às TIC's, a ementa se propõe trabalhar com os conceitos de redes; de hipertextualidade, consequência da liberdade de navegação aleatória que possibilita amplas combinações e produção de narrativas e de hipermídia, com a presença num mesmo texto, de gráficos, imagens ou sons que estabelecem relações que enriquecem a qualidade da educação. Essas características são importantes também para a compreensão da educação online, dos ambientes virtuais de aprendizagem e da produção de objetos virtuais de aprendizagem, temas também propostos na ementa.

Em relação aos objetivos há poucos itens para que seja possível a correlação com todos os itens da ementa. Mesmo com as terminologias relacionadas às tecnologias digitais na ementa, não há uma compreensão clara destas tecnologias digitais, pois não é citada nenhuma ação nos objetivos que venha a conferir esta questão. A relação com as mídias na ementa pode até deixar subentendida a necessidade de compreender a mídia como fundamento ou instrumento, mas nos objetivos há uma caracterização que se contrapõe a esta compreensão. Quando a ementa propõe uma discussão ampla e atual, um dos objetivos define como ação a ser alcançada “Elucidar os momentos históricos em que diferentes recursos tecnológicos foram usados no processo educativo”, entendendo as mídias como recursos tecnológicos, que animam as aulas e não são utilizados pelos professores como fundamento na prática docente.

Em continuação à análise, o quadro nº 08 apresenta a ementa e a bibliografia básica, ou obrigatória, sugeridas para a disciplina Novas tecnologias para o conhecimento.

Quadro 08. Análise da bibliografia básica

DISCIPLINA	EMENTA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
<p><b>Novas tecnologias para o conhecimento</b></p>	<p>A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento: os novos recursos de comunicação. Análise da trajetória histórica do uso das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo. Compreensão das tecnologias como <b>instrumento ou como fundamento</b> na educação. As <b>linguagens e gêneros digitais</b> utilizados no processo educacional. Características básicas da cibercultura: redes, hipertextualidade, interatividade e hipermídia. <b>A educação online e os ambientes virtuais de aprendizagem. Construção de objetos virtuais de aprendizagem.</b></p>	<p>DOMINGUES, Diana (org.). <b>A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.</b> KENSKI, Vani Moreira. <b>Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.</b> 5. ed: Papyrus, Campinas, SP, 2008 (Série Prática Pedagógica). MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. <b>Novas tecnologias e mediação pedagógica.</b> Ed. Papyrus, Campinas, SP, 2006.</p>

Fonte: Elaborado pela autora através do plano de curso da disciplina da UNIT.

Na tentativa de entender a relação ementas e bibliografia básica desta disciplina, foi possível constatar que o termo mais presente nos títulos é Tecnologias. Dentro deste viés, os autores trabalham com as tecnologias da informática ou digitais, para o auxílio estruturante da prática pedagógica, e também na tentativa de apresentar as diferenças na utilização das tecnologias no ensino presencial e a distância.

A bibliografia proposta está incompleta, pois a referência da autora Domingues não traz a editora nem o ano. Mesmo assim, na busca de compreender os assuntos propostos nos livros, foi realizada uma leitura dos mesmos procurando identificar os temas abordados por ela. A autora Domingues (2005) retrata em sua obra a produção artística em sintonia com os avanços tecnológicos. Pensar a arte numa perspectiva contemporânea, já que essas mudanças a partir das tecnologias estão modificando a cultura. Kenski (2008) discute a dinamicidade da atuação docente ao utilizar de forma intensa as novas tecnologias digitais, e Moran et al (2000) discute o contexto da introdução da informática na educação e a necessidade de uma nova mediação pedagógica que amplie o papel do professor na contemporaneidade. Somente um autor contempla parcialmente a educação a distância, e nenhum dos títulos, sugeridos como básico, contempla os ambientes e os objetos virtuais de aprendizagem como é proposto

na ementa e nos objetivos. Esta constatação nos levou à análise, também, da bibliografia complementar na busca de respostas a este problema.

Lévy (2001) é o único que aborda os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tema que está presente nas ementas. Ao mesmo tempo, não foi identificada nenhuma bibliografia que trate da produção de objetos de aprendizagem. A questão aqui é: se o professor responsável pela disciplina trabalha e como trabalha com a bibliografia complementar. Caso isso não ocorra, os itens que tratam dos ambientes e objetos virtuais de aprendizagem não apresentam segurança de que serão ensinados e apreendidos aos/pelos futuros professores.

É curioso que, mesmo sem ter na bibliografia autores sobre AVA, podem ser encontrados sites e periódicos online, assim como os próprios Ambientes e, caso o professor responsável por esta disciplina tenha percebido esta questão, possa colocar para os alunos a importância de conhecer estes ambientes para auxiliar no aprendizado. Nestes ambientes os alunos podem estudar e realizar questões que envolvam os mais diversos conteúdos. Para melhor conhecimento de toda a bibliografia complementar, visualizar no anexo 01.

Tomando como base as definições do CNE (2002), na legislação nacional sobre a formação de professores, a UNIT não atende a esta legislação, quanto ao trabalho com as mídias na prática pedagógica. No artigo 2 da organização curricular das licenciaturas, é fundamental o preparo para: “VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE/2002, p 1). Ao excluir disciplinas para o uso das mídias nas licenciaturas, o plano de curso da única disciplina apresenta contradições entre as ementas, os objetivos e a bibliografia, constatando uma falta de ligação entre itens importantes que tratam das questões metodológicas do uso das mídias na educação.

Ao traçar a importância do uso das mídias na educação como um todo, e mais especificamente na formação de professores, o CNE sugere o desenvolvimento de ações formativas com uma visão interdisciplinar que tenha como fundamento:

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (CNE, 2002, p. 4).



A necessidade à formação para as mídias não aparece no CNE (2002) como possibilidades, e sim como norma, a qual as instituições não podem deixar a mercê da vontade de um ou outro professor ou de seu domínio de conhecimento sobre o tema, que pode ou não trazer este foco como tema de formação para a sua aula. Desta forma, fragilizando a formação do futuro professor que não estará preparado para atuar diante de interfaces da sociedade midiática.

### 3.2.3 - Sobre os Planos de curso da UFS

Antes de iniciar a análise das disciplinas oferecidas pelas Licenciaturas da UFS é importante esclarecer que em metade dos planos as disciplinas são optativas, ou seja, sua oferta depende da vontade e interesse dos alunos. Considerando esta condição, identificamos no curso de Geografia a disciplina “Novas tecnologias para o ensino da Geografia” que nunca foi ofertada, e por isso não consta na coordenação o plano de curso. Além disso, não fazem parte de nossa análise as disciplinas optativas “Novas tecnologias e o ensino religioso” da licenciatura Ciências da Religião, e da disciplina obrigatória “Artes Visuais e novas tecnologias” da licenciatura de Artes Visuais, pois ambos os cursos foram iniciados em 2011 e não ofereceram ainda esta disciplina, o que ocorrerá somente no sexto período. Desta forma não tem como analisar os objetivos destas disciplinas.

Em continuação, foram analisados os planos de curso de seis disciplinas, onde foi possível trabalhar as categorias ementas, objetivos e as bibliografias propostas nestes planos. Para melhor analisar a relação ementa e objetivos, reunimos estas categorias no quadro nº 09:

Quadro 09. Análise das ementas e objetivos presentes nos planos de curso da UFS.

DISCIPLINAS	EMENTAS	OBJETIVOS
<b>Novas tecnologias e o ensino de dança</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>mídia</b> no ensino de Dança. Introdução à informática. Internet e ensino de Dança. Programas educacionais	GERAL- Através da disciplina os alunos deverão estar aptos a <b>utilizar a mídia no ensino de dança</b> . ESPECÍFICOS- <b>conhecer</b> as <b>ferramentas</b> tecnológicas; integrar ensino e tecnologia.
<b>História e novas mídias</b>	História Social da <b>mídia</b> ; Filosofia da técnica e a História; Comunicação e história; História e Memória; Memória social e cultural	Não consta

	eletrônica; História e Historiografia Digital; a Preservação do passado na Era Digital; Didática da História da Internet; História e Cibercultura.	
<b>Novas tecnologias e o ensino de matemática</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da Mídia no ensino de Matemática. Introdução à Informática. Internet e ensino da matemática. Editor de texto Latex. Softwares matemáticos. Programas educacionais.	Ao final do curso, o aluno (futuro docente) deverá ser capaz de <b>compreender e trabalhar os conteúdos de matemática</b> do ensino fundamental e médio usando <b>ferramentas</b> computacionais bem como preparar material didático com o Latex.
<b>Novas tecnologias e a educação musical</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>Mídia</b> no ensino fundamental e médio. Softwares de notação musical, manipulação sonora e edição. <b>Produção e utilização de Softwares no ensino da música.</b>	<b>Compreender o funcionamento básico de equipamentos eletrônicos;</b> Conhecer o funcionamento básico do computador; Estudar programas de edição de texto, partituras imagens e áudio; Compreender as diferenças entre softwares livres e proprietários; <b>Refletir sobre as vantagens do uso de softwares</b> livres em escolas municipais, estaduais e federais; Desenvolver material didático para o ensino de música a partir de softwares utilizados; <b>Refletir sobre o uso das diversas tecnologias</b> disponíveis no mundo contemporâneo para o ensino de música e <b>Refletir</b> sobre a necessidade e importância dos cursos de ensino de música a distância, levando em consideração problemas próprios da área de música.
<b>Novas tecnologias e o ensino do teatro</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>Mídia</b> no ensino fundamental e Médio. Produção e utilização de Softwares no ensino de teatro.	<b>GERAL- Ampliar a reflexão sobre as novas tecnologias</b> e o teatro com a exploração de possibilidades de <b>utilização das TICs no ensino do teatro.</b>  <b>ESPECÍFICOS- Conhecer, experimentar e elaborar produto</b> relacionado ao ensino de teatro (blog, biblioteca virtual, banco de dados etc); Desenvolver <b>conhecimento técnico e conteúdos críticos em produtos didáticos</b> voltados para o teatro.
<b>Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação</b>	Linguagens e processo pedagógicos de domínio das TIC's. Tecnologias e educação; interfaces, estudos, pesquisas, experiências.	<b>Estudar, refletir e analisar o movimento prática-teoria-prática na utilização de novas e antigas tecnologias educacionais.</b> Promover discussão a respeito do uso na <b>educação das tecnologias digitais e da conexão com outras tecnologias.</b> Abordar o

		uso de novas e antigas tecnologias de <b>forma transdisciplinar e/ou não-disciplinar no ambiente educativo. Vivenciar e produzir situações práticas</b> que propiciem os alunos a refletir criticamente sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na educação, de suas possibilidades e limites.
<b>Princípios da EAD</b>	Fundamentos, conceitos e históricos no Brasil e no mundo. <b>Políticas públicas para EAD.</b> Possibilidades e limites na <b>prática da EAD.</b> Avaliação do processo educativo.	Compreender as origens da EAD; Refletir sobre a importância da <b>EAD como modalidade de ensino;</b> Refletir sobre as <b>políticas públicas da EAD;</b> Compreender a dinâmica da EAD, no sentido de garantir a interação necessária para a construção cooperativa de um conhecimento contextualizado por parte dos alunos; Discutir sobre as possibilidades e limites na <b>prática da EAD;</b> Orientar os (as) alunos (as) no desenvolvimento de estratégias de avaliação para <b>estudar a distância.</b>
<b>Teorias da educação e da comunicação</b>	Teorias da <b>educação e da comunicação:</b> interfaces históricas, sociológicas e culturais. Estudos de <b>educação e comunicação</b> numa perspectiva intercultural.	Analisar as interfaces históricas, sociológicas e culturais das teorias da <b>educação e da comunicação e dos recursos tecnológicos</b> disponíveis.

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas da UFS.

Como orientação para esta análise, levantamos a seguinte questão: Quantas disciplinas fazem referência à importância das mídias na educação? Ao estudar as ementas ficou constatado que as disciplinas Novas tecnologias e o ensino de dança, Novas tecnologias e o ensino de matemática, Novas tecnologias e a educação musical e Novas tecnologias e o ensino do teatro trazem um texto inicial que referenciam a esta importância. Observamos que o conceito de mídia está mais presente nas ementas das disciplinas da área de Ciências Humanas, enquanto na área de Exatas se utiliza o termo TIC. Mesmo considerando que, para efeito deste estudo entendemos que o conceito de TIC está inserido no conceito de mídias, como as mídias digitais (computador, telefone celular e vídeos digitais), e as mídias analógicas (Fotografia, impresso, rádio e TV), o que parece ocorrer é que a separação dos dois está presente na concepção das disciplinas.

Até que ponto a importância relacionada à mídia e TIC's está em convergência com o aprendizado para utilizar as linguagens midiáticas na educação ou apenas em convergência às áreas de atuação, ou seja, vista como uma ferramenta para apenas cumprir com os saberes

curriculares e não com os saberes pedagógicos? Segundo Tardif (2011) os saberes curriculares compõem os programas escolares como forma de conteúdo que devem ser colocados em prática, mas os saberes pedagógicos surgem através das reflexões da prática educativa que auxiliarão o aluno a uma reflexão teórico- prática, neste caso em que as mídias estão inseridas.

A ementa da disciplina “Novas tecnologias e o ensino de dança” apresenta a importância da mídia no ensino, no entanto seu foco principal é a utilização da internet para ensinar a dança através de programas educacionais, reforçada com uma proposta de introdução à informática. Ao referenciar a ementa aos objetivos, fica claro neste último item que a mídia para ensino da dança é entendida como uma ferramenta tecnológica, e não como um recurso pedagógico que auxilie o processo reflexivo através das linguagens midiáticas. A mídia é reduzida apenas ao conhecimento e uso do software. O mesmo ocorre com a disciplina “História e novas mídias”.

Na leitura da ementa desta disciplina, apesar do termo mídia ser contemplado, a visão do uso da mídia para o aprendizado específico da docência, é focado nos saberes curriculares. Não é uma formação onde os futuros professores aprendem a utilizar as linguagens midiáticas, e sim a compreender as mídias como documento histórico ou pelo menos suas possibilidades de registro histórico. Não é um viés educacional negativo, mas pode ser uma postura que em nenhum momento possibilita a reflexão e o entendimento da mídia, seus suportes tecnológicos e suas linguagens como um recurso fundamental, e não como uma ferramenta para a formação docente. A relação com os objetivos foi inviável, porque o plano de curso cedido pela coordenação do curso de História, só constavam a ementa e as referências bibliográficas.

O texto da ementa de matemática, como já foi citado, menciona a importância da mídia, no entanto, seu contexto deixa claro que a disciplina entende as possibilidades da mídia também como ferramenta, com uma função específica, ou seja, utilizada apenas como um software específico para auxiliar a aprendizagem da matemática que, a exemplo do programa específico LaTeX<sup>3</sup>, não são suficientes para garantir que o futuro professor obtenha saberes

---

<sup>3</sup> LaTeX linguagem computacional para elaboração de textos científicos, em particular, textos matemáticos. O usuário que domina o básico desta linguagem pode construir textos matemáticos mais elaborados. Esta explicação foi enviada por e-mail pelo professor responsável pela disciplina de Novas tecnologias e o ensino de matemática.

pedagógicos para trabalhar com mídias em geral e suas linguagens. Pelo contrário, reduzem a utilização destes recursos a um software. Por ser um recurso técnico, o futuro docente poderá apenas elaborar textos e apresentação de slides com conteúdos matemáticos fora do comum, já propostos pela educação verticalizada, escritos e editados pelo Latex, mas não saberá fazer uma leitura crítica da mídia. Os objetivos da disciplina reforçam a ideia acima, pois tratam a mídia como ferramentas computacionais.

As ementas das disciplinas “Novas tecnologias e a educação musical” e “Novas tecnologias e o ensino do teatro” já apresentam semelhanças na sua nomenclatura, e por ser uma disciplina do mesmo departamento de Artes, trazem o mesmo texto. Ele reforça o uso da mídia no ensino fundamental e médio, produção e utilização de softwares no ensino da música e do teatro. O uso pedagógico não é colocado em questão e pode ser percebido ao estudar os objetivos da disciplina “Novas tecnologias e a educação musical”. Esta disciplina também vê a mídia como um suporte tecnológico reduzido ao software específico, como se fosse a única possibilidade de trabalhar a temática, ou seja, só existe a mídia digital.

O verbo “refletir” está presente nos objetivos desta disciplina, visando pensar sobre as vantagens da mídia no ensino de música, no entanto, apenas refletir sobre os softwares ou sobre as tecnologias que podem contribuir para o ensino de música não garante a efetividade no ensino e na formação para a utilização da mídia na educação. O inverso faz a disciplina “Novas tecnologias e o ensino do teatro”, pois propõe não só a reflexão sobre o uso da mídia no ensino do teatro, mas define como necessário conhecer, experimentar e elaborar produto didático, o que pode configurar uma segurança a compreensão da mídia na educação e a formação de saberes pedagógicos dos futuros professores.

O que acontece com as disciplinas da UFS que tentam preparar o futuro professor para o uso da mídia na educação, vai de encontro às legislações e normativas propostas para a formação docente no país, a exemplo do que propõe as diretrizes curriculares do CNE (2006) que exigem no seu artigo nº 2 dos cursos de licenciaturas, por meio de estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica para,

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de

---

informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (CNE, 2006, p. 2).

Da maneira como algumas disciplinas da UFS contribuem para a formação de professor referente à utilização das mídias na educação, como ferramenta computacional e uso de software específico, conforme propõe as normas, não possibilita que o futuro professor conheça e relacione a linguagem das mídias para compreender e produzir produtos midiáticos, didáticos que auxiliem à prática pedagógica.

Neste sentido, a única licenciatura da UFS estudada foi a de Pedagogia. Ela traz três disciplinas e em uma delas apresenta o conceito de linguagem: “Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação”. A ementa apresenta de forma clara a necessidade de aprender as linguagens e processos pedagógicos para que seja possível dominar e usar as TIC’s. Para que seja possível este domínio, os objetivos que devem ser colocados em prática apresentam três verbos essenciais: estudar, refletir e analisar. A partir destas ações, em referência às ações teóricas e práticas, a disciplina pretende formar um professor com saberes pedagógicos, contribuindo para a construção de uma reflexão teórico-prática das mídias na educação.

Nos objetivos desta disciplina foi possível constatar a importância do uso das “novas e antigas tecnologias”, ou seja, mídias analógicas e digitais, para produzir um estudo “transdisciplinar e/ou não-disciplinar” como é defendido por Takahashi (2000):

Os cursos de formação de professores como as *licenciaturas* necessitam de injeção enérgica, mas muito ponderada, de uso de tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso dessas novas tecnologias (TAKAHASHI, 2000, p. 49).

A disciplina “Princípios da EAD” traz em sua ementa um discurso que nos leva a acreditar numa compreensão dos fundamentos conceituais da Educação a distância (EAD) e como esta prática pode auxiliar uma nova interação com os alunos, futuros docentes. No entanto, em nenhum momento foi apresentado algum recurso de mídia para se trabalhar com EAD, nem mesmo nos objetivos. É proposto um conhecimento teórico para se estudar a através desta modalidade, mas não propõe trabalhar com os recursos midiáticos que contribuem para esta modalidade. “Teorias da educação e da comunicação”, esta é a outra disciplina que compõe a matriz curricular da UFS através da disciplina do curso de Pedagogia. A ementa da disciplina é objetiva e apresenta de forma sucinta a importância da relação educação e comunicação numa perspectiva intercultural.

Ao relacionar o que descreve as ementas e objetivos percebe-se a ligação com os recursos tecnológicos. Mesmo não tendo analisado todas as disciplinas, foi analisado o conteúdo programático da disciplina que retrata a necessidade de formar professores para utilização das mídias, neste caso descrito no plano como TIC, “Incorporação e utilização de tecnologias e novas formas comunicacionais nas atividades curriculares”.

No esforço para compreender a coerência entre as ementas com as bibliografias, foi construído outro quadro nº 10. Ao analisá-las, foram escolhidas as bibliografias básicas, pois como já observamos, entendo serem estes, os livros básicos, dos quais os professores se comprometem utilizar durante o semestre. Diferente da UNIT, os professores da UFS podem adotar um maior número de bibliografia básica. Nem todas as disciplinas apresentam essa divisão de bibliografia. As disciplinas “Novas tecnologias e o ensino de matemática” e “Novas tecnologias e a educação musical” trazem apenas o termo bibliografia sem a divisão. Apenas a disciplina “História e novas mídias” apresenta o termo “bibliografias básicas” e, somente as disciplinas “Novas tecnologias e o ensino do teatro”, “Novas tecnologias e o ensino de dança” e “Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação”, trazem as bibliografias básicas e complementares. Outra observação é que a disciplina de teatro traz como nomenclatura “referências” e não “bibliografia”.

Diante desta realidade não foram utilizados todos os textos presentes nas bibliografias, apenas aqueles mais conhecidos que tratam da mídia na educação. Para melhor visualização os planos completos estão presentes a partir do anexo 05.

Quadro 10. Análise das ementas e bibliografias presentes nos planos de curso da UFS

DISCIPLINAS	EMENTAS	BIBLIOGRAFIAS
<b>Novas tecnologias e o ensino de dança</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>mídia</b> no ensino de Dança. Introdução à informática. Internet e ensino de Dança. <b>Programas educacionais</b>	COSTA, Cristina. <b>Educação, imagem e mídias</b> . São Paulo: Cortez, 2005. . SILVA, Eliana R. <b>Dança e pós-modernidade</b> . Salvador: EDUFBA, 2005, 284p. TIJIBOY, Ana Vilma; SILVA, Mozart Linhares; KOPP, Rudinei. <b>Novas Tecnologias- Educação e sociedade na era da informação</b> . Minas Gerais: Autêntica, 2001. WINFRIED, Nöth; SANTAELLA, Lúcia. <b>Imagem: Cognição, semiótica, mídia</b> . São Paulo: Iluminuras, 2005.
<b>História e novas mídias</b>	História Social da <b>mídia</b> ; Filosofia da técnica e a História; Comunicação e história; História e	BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. <b>Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet</b> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. CASTELLS, Manuel. <b>A Galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade</b> . Rio de Janeiro:

	Memória; Memória social e cultural eletrônica; História e Historiografia Digital; a Preservação do passado na Era Digital; Didática da História da Internet; História e Cibercultura.	Jorge Zahar Ed., 2003. COLOMBO, Fausto. <b>Os arquivos imperfeitos: Memória social e cultura eletrônica</b> . São Paulo: Perspectiva, 1991. LÉVY, Pierre. <b>Cibercultura</b> . São Paulo: Ed. 34, 1999. LÉVY, Pierre. <b>As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática</b> . Rio de Janeiro: Ed. 43,1993. LÉVY, Pierre. <b>O que é virtual</b> , São Paulo: Ed. 34, 1996.
<b>Novas tecnologias e o ensino de matemática</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>Mídia</b> no ensino de Matemática. Introdução à Informática. Internet e ensino da matemática. Editor de texto Latex. Softwares matemáticos. <b>Programas educacionais</b> .	BARRELLA, Fernanda M.F. e PRADO, Maria Elisabette B.B., “ <b>Introdução à Programação Logo</b> ”, NIED- Memo NÂ° 8- 1990, <a href="http://www.nied.unicamp.br">http://www.nied.unicamp.br</a> . BORTOLOTTI, Humberto José, “ <b>Tutorial- Régua e Compasso (ReC)</b> ”, <a href="http://www.Professores.uff.br/hjtbortol/car/">http://www.Professores.uff.br/hjtbortol/car/</a> AHLERT, Edson, “ <b>Introdução ao OpenOffice.org 2.0</b> ”, Lajeado/RS, <a href="http://www.univates.br/ctti/downloads.html">http://www.univates.br/ctti/downloads.html</a> . MOTTA, P., “Introdução ao Scilab”. <a href="http://scilabsoft.inria.fr/publications/index_publications.php">http://scilabsoft.inria.fr/publications/index_publications.php</a> MARTINS, Ricardo M., “Mupad Light – <b>Tutorial</b> ”, <a href="http://www.ufv.br/dma/intermat/Tutoriais/mupad.htm">http://www.ufv.br/dma/intermat/Tutoriais/mupad.htm</a> OETIKER, T. PARTL, H. HYNA, I. SCHLEGL, E. “ <b>The not so short introduction to Latex2</b> ”, CTAN:/tex-archive/info/lshort/.
<b>Novas tecnologias e a educação musical</b>	A importância da mídia na Educação. Utilização da <b>Mídia</b> no ensino fundamental e médio. Softwares de notação musical, manipulação sonora e edição. <b>Produção e utilização de Softwares no ensino da música</b> .	ARAÚJO, Cláudio Rodrigues. <b>Uma Proposta de ensino de música via internet</b> . Disponível em <a href="http://sheratan.mc21.fee.unicamp.br">http://sheratan.mc21.fee.unicamp.br</a> ESCOVEDO, Tatiana. <b>Aplicando a Instrução baseada na Web na Educação Musical</b> . Monografia, Rio de Janeiro, 2005. FICHEMAN, Irene. <b>Aprendizagem colaborativa a distância apoiada por meios eletrônicos interativos- Um estudo de caso em educação musical</b> . Dissertação de mestrado. Escola Politécnica de São Paulo, São Paulo 2002. MORAN, José Manuel. <b>O que é educação à distância</b> . Disponível em <a href="http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/11/Nível_0/Conteudo/">http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/11/Nível_0/Conteudo/</a> O_que_educao_a_distanciaa.pdf GOHN, Daniel. <b>Educação a distância: como desenvolver a apreciação musical?</b> XV Encontro Nacional da ANPPOM, Brasília, 2005. SARAIVA, Terezinha. <b>Educação a distância no Brasil: lições da história</b> . Disponível em <a href="http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950">http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950</a> SOUZA, Cássia V. <b>Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso</b> . Tese de Doutorado.



		Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Bahia. Salvador: UFBA, 2002.
<b>Novas tecnologias e o ensino do teatro</b>	A importância da <b>mídia</b> na Educação. Utilização da <b>Mídia</b> no ensino fundamental e Médio. Produção e utilização de Softwares no ensino de teatro.	CANCLINI, Néstor García. <b>Leitores, espectadores e internautas</b> . São Paulo: Iluminuras, 2008. JAPIASSU, Ricardo. <b>Abordagem performática a objetos de aprendizado: aspectos da teatralidade on line</b> . In: Anais do IV ABRACE. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.143-145. PRETTO, Nelson De Luca. <b>Tecnologia e novas educações</b> . Salvador: EDUFBA, 2005. UMA ONDA no ar. Direção: Halvécio Rattón. Produção: Quimera Produções. Intérpretes: Brasil: ano. DVD (92 min)
<b>Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação</b>	Linguagens e processos pedagógicos de domínio das TIC's. Tecnologias e educação; interfaces, estudos, pesquisas, experiências.	CANDAU, Vera Maria. (Org.). <b>Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2000. FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b> . São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000. GARCIA, Regina Leite. <b>Múltiplas linguagens na escola</b> . Rio de Janeiro: DP&A, 2000. LE MOS, André. <b>Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea</b> . Porto Alegre: Sulina, 2002. LÉVY, Pierre. <b>Cibercultura</b> . São Paulo: Ed. 34, 1999. LÉVY, Pierre. <b>O que é virtual</b> , São Paulo: Ed. 34, 1996. LITWIN, Edith (Org.). <b>Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas</b> . Tradução: Emani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. MAIA, Rousiley e CASTRO, Maria Céres Pimenta Spinola. (Orgs.). <b>Mídia, esfera pública e identidades coletivas</b> . Editora UFMG, 2006. OLIVEIRA, José Mario Aleluia. <b>Currículos-Hipertextos-Pops</b> , Tese [Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte]. Unicamp, Campinas-SP, 2001, 153 p. SANTAELLA, Lucia. <b>Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura</b> . São Paulo: Paulus, 2003. SILVA, Marco. Sala de aula Interativa. Rio de Janeiro: Quarter, 2000. STRAUBHAAR, Joseph D. <b>Comunicação, Mídias e Tecnologias</b> . Tradução: José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004. TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. <b>Cinema e poética de subjetivação</b> . IN: BARTUCCI, Giovana (org.). <b>Psicanálise, Cinema e Estética de Subjetivação</b> . Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.
<b>Princípios da EAD</b>	Fundamentos, conceitos e históricos no Brasil e no mundo. <b>Políticas públicas para EAD</b> . Possibilidades e limites na <b>prática da EAD</b> . Avaliação do	BELLONI, Maria Luiza. <b>Educação a distância</b> . 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. GOUVÊA, Guaracira. <b>Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites</b> . Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006. VALENTINI, Carla Beatriz. <b>Aprendizagem em ambientes virtuais compartilhando ideias e construindo cenários</b> . Rio Grande do Sul: Educs, 2005.

	processo educativo.	
<b>Teorias da educação e da comunicação</b>	Teorias da <b>educação e da comunicação</b> : interfaces históricas, sociológicas e culturais. Estudos de <b>educação e comunicação</b> numa perspectiva intercultural.	<p>BARBOSA, Rommel M. (Org.) <b>Ambientes virtuais de aprendizagem</b>. Porto Alegre: Artmed, 2005.</p> <p>BARRETO, Raquel Goulart. <b>Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros</b>. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).</p> <p>CASTELLS, Manuel. <b>A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade</b>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.</p> <p>FIGARO, Roseli (Org.). <b>Gestão da comunicação</b>. São Paulo: Atlas, 2005.</p> <p>FIORENTINI, Leda M.; MORAES, Raquel (Org.). <b>Linguagens e interatividade na educação a distância</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003.</p> <p>KENSKI, Vani Moreira. <b>Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação</b>. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).</p> <p>LÉVY, Pierre. <b>Cibercultura</b>. 2ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2000.</p> <p>_____. <b>L'invention de la communication</b>. Paris: Ed. La Découverte, 1994.</p> <p>_____; MARRELART, Michele. <b>História das teorias da comunicação</b>. São Paulo: Loyola, 1999.</p> <p>MACHADO, Gláucio José Couri. <b>Educação, Internet, inclusão e cidadania</b> IN: MACHADO, Gláucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide. Conexões: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Redes Editora: Porto Alegre, 2009.</p> <p>MATTELART, Armand. <b>História da Sociedade da Informação</b>. São Paulo, Loyola, 2002.</p> <p>MERCADO, Luis P. <b>Vivências na aprendizagem na Internet</b>. Maceió: Edufal, 2005.</p> <p>SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. <b>Avaliação da aprendizagem em educação on-line</b>. São Paulo: Loyola, 2006.</p> <p>RAMOS, Natália. <b>Educar e formar na sociedade multi/intercultural- contributos para a comunicação intercultural e cidadania</b>. IN: MACHADO, Gláucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide. Conexões: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Redes Editora: Porto Alegre, 2009.</p> <p>RUDIGER, Francisco R. <b>Introdução às teorias da Cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo</b>. Porto Alegre, 2009.</p> <p>SILVERSTONE, Roger. <b>Por que estudar a mídia?</b> São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>THOMPSON, John B. <b>A mídia e a modernidade: uma teoria social da Mídia</b>. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>WARNIER, Jean-Pierre. <b>A mundialização da cultura</b>. Bauru: EDUSC, 2000.</p>

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas da UFS.

Na análise das bibliografias foi possível constatar que há um considerável número de livros que abordam as mídias na educação e, a questão agora é saber se estes livros estão em coerência com as ementas e com os objetivos. A disciplina Novas tecnologias e o ensino de dança apresentou uma bibliografia que contempla os objetivos, que trazem em destaque mídia no ensino da dança com um viés direcionado às ferramentas tecnológicas, mas contempla nos textos a reflexão sobre as novas tecnologias. Ou seja, o texto de Costa (2005), Tijiboy (2001) e Winfried e Santaella (2005) traz em questão a utilização das mídias como fundamento. Como haver coerência se os objetivos consideram as mídias como instrumento, já que denominam de ferramenta tecnológica? Percebe-se uma contradição nos itens do plano de curso que, no mínimo estes planos devem ser revistos, considerando a necessidade de maior clareza sobre a ementa, os objetivos e as leituras que devem subsidiar a realização das ementas e dos objetivos.

O mesmo ocorre com a disciplina “História e novas mídias” que deixa claro o objetivo de preparar o professor para reconhecer a mídia como documento histórico e a sua capacidade de registro do fato histórico. Na análise da bibliografia desta disciplina identificamos autores como: LÉVY (1999) e CASTELLS (2003), que contribuem com a compreensão das linguagens midiáticas e seus efeitos na sociedade e na educação. O único autor que trata da história da mídia, tema do objetivo da ementa da disciplina é Briggs e Burke (2004). Pelo que foi observado, as propostas se perdem no decorrer do plano, pois os três itens de análise (ementa, objetivos e bibliografia) buscam alcançar caminhos diferentes.

A disciplina de Matemática, “Novas tecnologias e o ensino de matemática” é mais coerente quanto à relação bibliografia/ementa/objetivos, pois sugerem autores que trabalham com programas matemáticos da rede, o que reforça de forma específica, como os futuros docentes devem trabalhar o material didático computacional, o Latex, este que é a base para a produção de conhecimento da disciplina de Novas tecnologias e o ensino de matemática. Fora dos padrões normativos, a disciplina de matemática se propõe formar professores para utilizar apenas um software, ou seja, recursos técnicos.

Como vemos, ainda falta muito para que as legislações sejam cumpridas de forma correta,

Em primeiro lugar, é preciso um investimento na qualificação dos professores, de forma a capacitá-los para oferecer um ensino adequado. De

outro lado, é necessária uma reforma curricular, como a que está sendo proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que torne o ensino mais relevante e mais interessante para os alunos. (BRASIL MEC, 2000, p. 31)

Em relação à disciplina “Novas tecnologias e a educação musical”, o item encontrado nos objetivos: “desenvolver material didático para o ensino da música”, não poderia ser realizado se os outros sete objetivos colocam em destaque a compreensão e reflexão do processo. Como auxílio da bibliografia houve uma tentativa para entender estas relações. Os autores citados trazem propostas diferenciadas: os dois primeiros não trazem o ano, mas eles foram pesquisados para melhor análise deste estudo: Saraiva (1996), Moran (2002) e Gohn (2005) trazem uma teoria que busca explicar a educação a distância, termo que só aparece uma vez nos objetivos. Os autores Araújo (2005), Ficheman (2002) e Souza (2002) trazem um conteúdo de como praticar o ensino da música através da rede. Também chama atenção o termo “Aprendizagem colaborativa”, conceito muito utilizado ao tratar de aprendizagem pela rede, e que contempla uma forma diferenciada de aprender, em que os usuários auxiliam o que foi produzido pelo outro. A bibliografia não apresenta subsídios para compreender a aprendizagem colaborativa como prática docente.

Os objetivos propostos pela disciplina “Novas tecnologias e o ensino do teatro” devem ser entendidos como exemplo positivo para pensar a mídia inserida na educação. Também chama atenção as referências que estão em número reduzido, mas trazem uma reflexão objetiva e profunda ao tratar do uso das mídias na educação. Autores como Canclini (2008) e Pretto (2005) procuram explicar e compreender a nova sociedade diante da globalização e do consumo das mídias. Com esta referência o autor auxilia o futuro professor a fazer uma leitura crítica da sociedade midiática, contribuindo para fundamentar os objetivos que trazem como ação ampliar a reflexão sobre as novas tecnologias.

A visão do teatro online apresenta novas possibilidades de ensinar e aprender teatro. Ainda como referência para o teatro, a bibliografia sugere um vídeo como uma mídia mediadora do ensino. O filme “Uma Onda no ar”, explica como jovens pobres de Belo Horizonte conseguem montar uma rádio na favela onde moram. Sua função é apresentar a possibilidade de criar projetos educacionais através das mídias, o que auxiliará os alunos na elaboração do seu material, como proposto nos objetivos. Outra disciplina que atende às exigências educacionais é “Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação”. Existe coerência entre as ementas, objetivos e bibliografias, a partir do momento que todos estes itens consideram as mídias como todos os recursos midiáticos, e que a partir deles é

possível um conhecimento da linguagem e uma construção de conhecimento através da análise crítica dos meios.

Com bibliografia básica e complementar, a disciplina tenta, sugerir autores que colocam em prática os objetivos: estudar, refletir e analisar a teoria e a prática das novas tecnologias, abordar o uso de novas e antigas tecnologias, vivenciar e produzir situações práticas para estimular uma visão do aluno sobre o uso das tecnologias.

Os autores propostos estão em sintonia com os objetivos e as ementas. A exemplo de LÉVY (1996), com a obra “O que é virtual”, um texto do século XX, mas que deixa clara a propensão à vida contemporânea e às novas possibilidades com o auxílio das novas tecnologias. Essa apropriação da mídia para as práticas pedagógicas presentes tanto nas ementas, objetivos e na bibliografia, vem confirmar a preocupação de se estudar e entender a mídia como afirma Silverstone (1999). Autor que defende o fato de não negar a sociedade midiática que está posta, e que cobra uma formação mais qualificada e, através dela tratar destes recursos com maior prioridade.

A disciplina, “Princípios da EAD” expõe um prática teórica, propondo trabalhar apenas com os fundamentos teóricos da educação a distância, a bibliografia se enquadra ao que é proposto, não que seja apoiado trabalhar apenas de forma teórica. Pensar a EAD e suas possibilidades do aluno aprender através da leitura de autores renomados.

Na disciplina “Teorias da educação e da comunicação” a bibliografia reforça o que é proposto no conteúdo programático e na ementa, apresentada uma bibliografia básica, para a execução das atividades. Os autores apresentados mesclam o aprendizado entre os estudos teóricos e as possibilidades práticas da mídia na educação através das obras dos seguintes autores: Castells, Fiorentini, Kenski, Lévy, Silva e Thompson percebeu-se o compromisso do professor responsável pela disciplina com uma reflexão crítica sobre as Mídias ao apresentar na bibliografia básica autores que são referências mundiais neste campo. Com os autores percebe-se o objetivo de construir com o aluno um estudo sobre a relação educação e comunicação tanto em sus perspectiva teórica como prática, embora saibamos que o fato das obras estarem presentes nos planos de curso, não garantem o uso efetivo.

A partir das diretrizes educacionais, a UFS pode atuar na formação de professores para utilização das mídias, preocupada,

“(…) com o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional,

preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.” (PCN’s, 1997, p. 34-35).

A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (PCN’s 1997, p.104).

2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (CNE, 2002, p. 4).

VII- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (CNE, 2006, p. 2).

O que acontece com a efetivação das exigências educacionais elaboradas pelo MEC que não são efetivadas pelas instituições estudadas? Das doze disciplinas apenas quatro se aproximam das legislações: Novas tecnologias e o ensino do teatro e Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Princípios em EAD e Teorias da educação e da comunicação, com as possibilidades de formar professores para o uso das mídias em geral, com a capacidade de compreender e dominar suas linguagens.

O CNE (2002) diz que é necessário formar professores com o preparo para “o uso de tecnologias de informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (2002, p. 1). A partir desta visão pode-se pensar numa prática diferenciada onde o professor se desfaça do papel de transmissor de conhecimento e passe a se preocupar com a construção dele, com o auxílio das mídias e a participação efetiva dos alunos. Um dos objetivos é que estas mídias complementem as mudanças no papel do professor. Assim, as tecnologias podem e devem provocar transformações nos papéis dos alunos e, o papel passivo de informação é abandonado e passa a ser de reprodutores ativos do processo de aprendizagem. Mas, esta postura só é possível com uma formação de professores eficaz para o uso das mídias na educação.

## **A COMPOSIÇÃO FINAL**

O estudo realizado teve como questão de investigação, e que norteou toda a pesquisa: Qual o lugar da mídia na formação de professores nos planos de curso das disciplinas dos cursos de licenciaturas que contemplem o tema mídias na educação nas universidades sergipanas? Partimos da hipótese de que:

- Há uma mínima preocupação das universidades sergipanas em relação à formação de professores para utilização das mídias, o que vai de encontro às reflexões teóricas sobre o conjunto de saberes necessários para formação de professores exigidos pela sociedade do conhecimento e da informação, e proposto pelas normativas e documentos oficiais norteadores para formação de professores no Brasil.

Para responder a esta questão e comprovar nossa hipótese, foi necessário construir os seguintes objetivos:

- Identificar as disciplinas, seus planos de curso e conceitos de estratégias associados às mídias;
- Comparar os conceitos e as estratégias propostas pelas leis educacionais, e os identificados nas ementas e planos de cursos;
- Analisar as aproximações e distanciamentos entre os conceitos e práticas das universidades na formação de professor.

Com o intuito de realizar estes objetivos, foram analisados os planos de curso das disciplinas que tratam da formação de professores para utilização da mídia das universidades sergipanas, UFS e UNIT.

De acordo com os dados levantados, foi proposta uma análise dos dados procurando relacionar os conceitos de: mídia, educação, legislação educacional e formação de professor. Esta análise nos permitiu compreender o lugar da Mídia nas licenciaturas, e como as universidades sergipanas incluem as mídias na formação de professores.

## **COMPREENSÃO DA EQUAÇÃO**

A proposta da pesquisa pode ser equalizada da seguinte maneira: a sociedade midiática exige novas legislações educacionais, e a execução desta legislação se efetiva no campo da

formação inicial, sob a responsabilidade das universidades. Como resultado deste processo, se constrói um novo perfil profissional do professor, com saberes fundamentais para o exercício da docência na sociedade midiática. O resultado deve ser um professor com uma postura crítica diante das mídias e da relação tecnologia e educação. Perfil de professor que, de acordo com Leite (2011), busque praticar um ensino de qualidade em meio às mudanças velozes e estruturais da sociedade. Saberes e práticas que percorrem a contemporaneidade.

O que se constata é que os estudos sobre a relação mídia e educação já têm mais de meio século, 1960. Nascida nos meios internacionais que trabalham com problemas educacionais, no Brasil ainda passa por um processo de adaptação. Compreender como a mídia pode beneficiar a prática pedagógica, e como consequência beneficiar o aprendizado, é discussão entre muitos teóricos, mas com poucas mudanças práticas. Sabemos que a mídia exerce um poder na sociedade, e utilizá-la para educação através de um professor que tenha conhecimento sobre o recurso e suas linguagens pode transformar sua prática numa educação horizontal.

O esforço brasileiro para normatizar a formação de professores deixa clara a importância da formação para as mídias nas licenciaturas, o que reforça a necessidade de uma nova formação dos professores. Para compreender o processo de formação dos futuros docentes nas universidades sergipanas, foram analisadas disciplinas que refletem a importância destes recursos midiáticos na educação.

Em culminância com os dados analisados, foi possível concluir que as licenciaturas oferecidas pelas universidades sergipanas contribuem muito pouco para a formação de professores que saibam trabalhar com as mídias na educação. A contribuição da UFS e da UNIT, tanto no número de disciplinas quanto em seus programas, é insuficiente para contribuir na construção de alguns saberes pedagógicos exigidos por uma sociedade ambientada nos processos de comunicação midiáticos.

A UFS, mesmo apresentando disciplinas que se referem às mídias, apenas quatro delas se aproximam do que propõe as normas para formação de professores, sendo que nenhuma delas são optativas, Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação, Princípios da EAD, Teorias da Educação e da Comunicação e Novas tecnologias e o ensino do teatro.



Lembrando que esta foi a que apresentou uma preocupação com os professores atuando na sociedade midiática, sem reduzir esta preocupação a softwares específicos.

Trazer como principal o uso de determinados softwares para a formação de professores, parece ser uma constante nos programas das disciplinas, e demonstra que as normativas de formação não foram compreendidas e/ou consideradas. Na UNIT, esta realidade parece ser contundente e questionável, ao retirar dos programas de curso das licenciaturas disciplinas que contribuíam com a preparação dos professores para o uso da mídia, propõe como justificativa a concepção de que este saber deve ser transversal e, permeando todo o processo de formação no programa de disciplinas de Didática e Práticas Investigativas. Embora nos pareça correta, esta postura inovadora não se efetiva, pois quando analisamos num recorte mínimo, o programa destas duas disciplinas, não encontramos inferências que corrobore esta justificativa.

Em síntese, os resultados colhidos e analisados dos planos de curso das disciplinas responsáveis pela formação de professores para utilização das mídias da UFS e da UNIT, permitiram concluir que a preocupação com um novo perfil profissional não ocorre de forma coerente com as novas demandas sociais e com as normatizações. Além disso, entendemos que pelos programas propostos, a simples oferta de disciplinas não se consubstancia como ações efetivas para formar professores que consigam compreender as linguagens e técnicas de uso das mídias, e utilizá-las como mediadoras de sua prática docente.

A UNIT oferece dez licenciaturas, das quais somente uma oferece um espaço de construção do saber curricular e de formação em que a mídia é o tema principal. Na UFS, são 19 licenciaturas e, destas, 12 licenciaturas oferecem 11 disciplinas com esta temática, sendo que a maioria não considera uma educação por e para a mídia com uma possibilidade pedagógica.

Por fim, este estudo ajuda a pensar sobre:

1) A grande maioria dos programas de disciplinas estudados ainda considera a mídia como instrumentalidade abordada por Pretto (1996), que considera o recurso como animador da aula e motivador do aluno. Ver a mídia como simples instrumento é reduzir seu potencial. Numa atuação contínua de transmissão de informação com ações comuns de ler, escrever e contar.

Esta prática pedagógica, com o foco nas mídias para apresentar conteúdos na sala de aula, não configura uma realidade que contribua para aprendizagem numa sociedade midiática, onde a escola não é mais o único espaço de aprendizagem, e os alunos que nela chegam possuem outro perfil.

2) O conjunto de documentos que procuram orientar a formação de professores no Brasil, propõe uma transversalidade para o trabalho com a mídia que ainda não é possível, pois é uma prática mais difícil do que trazer uma única disciplina referente à formação de professores para utilização das mídias. Esta conclusão se deu após a análise dos planos de curso das disciplinas que apresentam a proposta de forma inicial, mas a partir dos dados percebe-se que não é uma preocupação oficial.

3) Na UFS, a condição “optativa” para oferta da disciplina depende da licenciatura. No curso de Pedagogia as disciplinas apresentadas (Princípios em EAD, Teorias da Educação e da Comunicação, Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação) são obrigatórias, mas a disciplina em comum, que também é ofertada nas outras licenciaturas, Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação, é apresentada através da modalidade optativa. Desta forma, ao analisar os programas, identificamos que é a única disciplina em comum que trata de forma efetiva a formação para as mídias é oferecida como optativa, nas licenciaturas de: História, Letras-português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Ciências da Religião.

É importante salientar que mesmo apresentando estas disciplinas, os outros programas analisados propõem uma aprendizagem focada na aquisição de habilidades técnicas, longe da construção de uma visão crítica sobre as mudanças e transformações na sociedade que vem afetando a maneira de aprender e produzir o conhecimento. Antes de finalizar questões sobre a UFS, é necessário reforçar as dificuldades encontradas na instituição para conseguir os planos de curso analisados. Foram mais de sete vezes minhas idas a UFS para conseguir os materiais, sem contar com as ligações realizadas para os departamentos confirmando o horário da visita e a falta de pessoas responsáveis pela entrega do material.

Em paralelo, a UNIT necessita rever seus currículos e compreender como devem organizar seus planos de curso, já que pretendem manter a matriz curricular entendendo a mídia como um tema transdisciplinar.

4) É preciso que esta realidade apresentada seja repensada para que a função de possibilitar o professor a recorrer às mídias como um caminho, seja um método para a construção da consciência crítica do educando (PENTEADO, 1990, p.11). Se a escola contemporânea deve ter um perfil desafiador, o professor precisa buscar no polo de aprendizagem sua razão de ser e, desse modo ele aprende a compreender que o aluno do século XXI, está se relacionando com a mídia diariamente.

O alerta continua. É importante formar professores para utilização das mídias como propõe as políticas públicas educacionais, tanto federais como estaduais. Esta vertente procura solucionar problemas educacionais. No entanto, se os professores não estiverem preparados e não compreenderem a função destes recursos na prática pedagógica podem reduzir as potencialidades das mídias e não aproveitar seus benefícios.

5) Entendemos que os programas das disciplinas podem falar pouco, se consideramos o desconhecimento da prática dos professores em sala, tema que pode servir para outros estudos. Estes professores podem propor no texto e, na prática atuarem de forma diferente. No entanto, estes programas são documentos oficiais, que a instituição coloca para a sociedade o que será ensinado, que conteúdos e objetivos pretende alcançar com aquela disciplina na formação do futuro professor. Por este motivo, é importante que os programas das disciplinas representem aquilo que é proposto pelo curso e passem a garantir de que o proposto será cumprido.

A realidade que analisamos subsidia nossa percepção de que muito ainda falta fazer para que o professor esteja preparado para construir uma prática docente que considere os saberes propostos por Tardif (2002), mais a consciência de seu papel social e político na formação/transformação de novos educadores, que com sua prática possa contribuir para a formação e transformação do cidadão, seu aluno.

Considera-se, por fim, que negar à sociedade midiática em que estamos situados, é tentar permanecer no passado. A educação é uma área que pode e deve ser beneficiada por estes Meios. Meios que auxiliam as aulas tornando o processo aprendizagem mais prazeroso. Mas, esta realidade só é possível se houver uma formação que possibilite a construção de novos saberes aos professores que atuam nesta escola do século XXI, um desafio que deve ser enfrentado pelos cursos de formação de professores, estudadas aqui.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. **Formação de Educadores para o uso dos computadores portáteis: Indicadores de mudança na prática e no currículo.** Anais da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2009. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas** [online]. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. Disponível na internet via www url: <http://http://www.cedes.unicamp.br> Arquivo capturado em: 19 de fev. 2012.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, L.; FERREIRA, S. de L. **As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação.** In: PRETTO, N. de L. *Tecnologias e novas educações.* Salvador: EDUFBA, 2005.

BITTAR e FERREIRA Júnior. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar** [online]. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível na internet via www url: <http://www.cedes.unicamp.br>. Arquivo capturado em: 07 de fev. 2012.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão.** Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação** [online]. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2000, Seção 1, p. 31. Disponível na internet via www url: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Arquivo capturado em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reforma a Instrução Pública do Estado.** Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920.. Lex: Secretaria de Estado dos Negócios do Interior de São Paulo. Dez/1920.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível na internet via www url: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Arquivo capturado em: 10 Dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível na internet via www url: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Arquivo capturado em: 10 Dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível na internet via www url: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Arquivo capturado em: 10 Dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 2000. Disponível na internet via www url: [ww.mec.gov.br](http://ww.mec.gov.br). Arquivo capturado em: 19 de jan. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Brasília**. Disponível na internet via www url: <<http://www.mec.gov.br> > Acesso 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2000. Disponível na internet via www url: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Arquivo capturado em: 19 de jan. de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2011/2012. Disponível na internet via www url: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Arquivo capturado em: 25 de jan. de 2012.

BRESSER-P, L. C. **Sociedade civil: sua democratização para a reforma do estado**. In Luiz Carlos Bresser-Pereira, Jorge Wilhelm and Lourdes Sola, orgs. *Sociedade e Estado em Transformação*. UNESP/ENAP, 1999: 67-116 p.

BRITO, G. da S. & PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba; IBPEX, 2006.

CARVALHAL, F. C. de A. **Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada - um novo olhar** [online]. Disponível na internet via www url: <http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesafernandacarvalhal.pdf> Arquivo capturado em: 19 de fev. 2012.

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

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIR, A. C.; SOUZA, T. C. de; MENDES, P. A. **A TRAJETÓRIA DA LDB: UM OLHAR CRÍTICO FRENTE À REALIDADE BRASILEIRA** [online], 2009. Disponível na internet via url www: [http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira](http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira). Arquivo capturado em: 19 de fev. 2012.

CITELLI, A.. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática.** São Paulo: Cortez, 2000.

COSCARELLI, C. V. **A informática na escola.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CYSNEIROS, P. G. **Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação.** *Revista da FACED.* Salvador, Universidade Federal da Bahia, n.7, p.89-107, 2003. Disponível na internet via url www: <http://bit.ly/am5u3Q>. Arquivo capturado em: 10 de nov. 2012.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez. Brasília: MEC: UNESCO, 2002. 288p.

DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ERTMER, P. A. **Addressing First-and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration.** *Educational Technology Research and Development* 47(4), 1999, p. 47-61.

FERRÉS, J. **Pedagogia dos meios audiovisuais e com os meios audiovisuais.** In: SANCHO, J. M. Para uma pedagogia educacional. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FISCHER, R. M. B. **Mídias, máquina de imagens e práticas pedagógicas** [online]. *Revista Brasileira de Educação*, V 12. N. 35, 2007. Disponível na internet via url www: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>. Arquivo capturado em: 10 de jan. 2012.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e Educação: Fruir e pensar a TV.** Belo Horizonte; Autêntica, 2001.

GOLDEMBERG, R.; OTUTUMI C. **Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil** [online]. Disponível na internet via url www: [http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Ricardo\\_Goldemberg\\_e\\_Cristiane\\_Otutumi.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Goldemberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf). Arquivo capturado em: 24 fev. 2012.

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

GUTIERREZ, F. **Linguagem total: Uma pedagogia dos meios de comunicação.** São Paulo, Summus, 1978.

- Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.
- HALL, S. **A redescoberta da "ideologia": retorno do reprimido em estudos da mídia**. Em M. Gurevitch, Bennett T., J. Curran e Woollacott J. (Eds.), *Cultura, sociedade e meios de comunicação*. Londres: Methuen, 1982.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia- estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. De Ivone Castilho Benedetti, Bauru: EDUSC, 2001.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LINHARES, R. N. **Gestão em Comunicação e Educação: o audiovisual no espaço escolar**. Maceió, EDUFAL, 2007.
- MACEDO, E. F. de. **Novas tecnologias e currículo**. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 39-58.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica; didática prática: para além do conforto**. 7. ed. São Paulo: Distribuidora Loyola de Livros, 2002, p. 181.
- MASTERMAN, L. **Teaching the Media**. London: Routledge, 1985.
- MELO, J. M. de. TOSTA, S. P. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- M.E.C (Ministério da Educação). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MENDES, M. **A escola e o currículo escolar frente aos novos desafios sociais**. 2010. Acessado: Disponível na internet via url [www: http://www.webartigos.com/artigos/a-escola-e-o-curriculo-escolar-frente-aos-novos-desafios-sociais/36125/#ixzz2A9ezoZvI](http://www.webartigos.com/artigos/a-escola-e-o-curriculo-escolar-frente-aos-novos-desafios-sociais/36125/#ixzz2A9ezoZvI). Arquivo capturado em: 25 de jun. 2012.
- MCLUHAN, Marshal. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964, p.334.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal, EDUFRN-Editora da UFRN, 2000.
- NASCIMENTO, M. I. M. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)** [online]. In: *Navegando pela História da Educação Brasileira*. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel

(Org.) Campinas, SP: Histedbr: 2006. Disponível na internet via url [www: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html#\\_ftn1](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1). Arquivo capturado em: 17 jan. 2012.

NEGRÃO, J. J. de O. **O Neoliberalismo na Redemocratização Brasileira**, Lutas Sociais, n° 1- 2° semestre 1996-NEILS/PUC-SP, pg. 109.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível na internet via url [www: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf). Arquivo capturado em: 23 fev. 2012.

NUNES, A. K. F. **Divisão de Tecnologia de Ensino de Sergipe (DITE): criação, consolidação e contribuição para o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas públicas sergipanas (1994-2007)**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão São Paulo. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n°. 74, Campinas: Cedes, 2001.

OLIVEIRA, J.M.A. **Currículos Nômades: Agenciamentos, Imaginações, Hipertextos Na Produção Da Revista Audiovisual “Dia A Dia Da Alegria”**. Ensino em Re-Vista, V.16, Jan/dez. 2009. Disponível na internet via url <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/490>> Arquivo capturado em: 25 jun. 2012.

OLIVEIRA. Z. M. F. de. **CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural**. 2008. Disponível na internet via url: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=2039&dd99=view>. Arquivo capturado em: 5 jul. 2012.

OROZCO GÓMEZ, G. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *In: Revista Comunicação & Educação*, n.º 12, São Paulo: Moderna, 1998.

PALMA FILHO, J. C. **Pe-dagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PENTEADO, H. D. **Televisão e Educação: Conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.



PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMAL, A. C. **A LDB E O PROCESSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA JESUÍTA**. *Revista de Educação CEAP*, ano 5, no. 17, 1997, p. 05 – 21.

REIS, A. **Breve História da Legislação Educacional do Brasil** [online], 2007. Disponível na internet via [www](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Sq6ir83LhkAJ:www.cefetsp.br/edu/eja/historia_legislacao_brasil.doc+Am%C3%A1lia+salazar+dos+Reis+%282007%29&hl=ptBR) url: < [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Sq6ir83LhkAJ:www.cefetsp.br/edu/eja/historia\\_legislacao\\_brasil.doc+Am%C3%A1lia+salazar+dos+Reis+%282007%29&hl=ptBR](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Sq6ir83LhkAJ:www.cefetsp.br/edu/eja/historia_legislacao_brasil.doc+Am%C3%A1lia+salazar+dos+Reis+%282007%29&hl=ptBR) > Arquivo capturado em: 19 jan. 2012.

Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero [on line]. Disponível na internet via correio eletrônico: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/index> V.6, n.11, p.4-15, Abril 4 2003.

RIBEIRO, A. M. **Instituto Nacional de Cinema Educativo**. Revista do Serviço Público. Ano VII, vol. 1, n.3, 1944.

ROCHA, T. B. **Currículo e tecnologias: refletindo o fazer pedagógico na era digital**. In: PRETTO, Nelson de Luca. *Tecnologia e novas educações*: EDUFBA, Salvador, 2005.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Ed. Afrontamento, 1996.

SANTOS NETO, João Gervásio dos. **Redemocratização Brasileira e Educação** [online], 2002. Disponível na internet via [www](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4_7_2002.pdf) url: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4\\_7\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4_7_2002.pdf). Arquivo capturado em: 10 de fev. 2012.

SERPA, F. **“Rascunho Digital – Diálogos com Felipe Serpa”**. Salvador: Edufba, 2004.

SILVEIRA, J. M.V. **Da Medicina ao magistério: Aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior**. Dissertação (Mestrado em Educação) Aracaju: UFS/NPGED, 2008.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura** [on line], 2006. Disponível na internet via [www](http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf) url: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>.> Arquivo capturado em 23 de mar. 2012.

SOUZA, D. M. de S.; SILVA, A. C. da S.; PIRES, G. de L. **Construindo Diálogos em Mídia-Educação e Educação Física: Algumas Reflexões a Partir de Estudos do Observatório da Mídia esportiva/UFSC**. Revista Conhecimento Online – Ano 1 – Vol. 1 – Setembro de 2009. Disponível na internet via url: <<http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/32675.pdf>> Arquivo capturado em 12 nov. 2011.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications (1995).

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 8ª edição. São Paulo: Érica, 2008.

TAKAHASHI, T (org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TANURI, L. M. **História da formação de professor**. Revista Brasileira de Educação[online], 14, maio-agosto 2000, p. 61-88. Disponível na internet via www url: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf). Arquivo capturado em 20 de jan. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. Faculdade Anhembí. São Paulo, 2002. Disponível na internet via www url: [quimica.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf](http://quimica.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf). Arquivo capturado em 12 de mai. 2012.

THOMPSON. John B. **O escândalo Político: poder e visibilidade na era da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TODA Y TERRERO, J. M. **Las seis dimensiones de la educación para los medios**. (Metodología de evaluación), Universidad Gregoriana, Italia, 1999. Disponível na internet via url: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm> . Arquivo capturado em 20 de jul. 2012.

UNIREvista [on line]. Disponível na internet via url: [http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIREv\\_Citelli.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIREv_Citelli.PDF) V.1 nº 3, p. 1-13, Julho 2006.

UFS. **Ementas das licenciaturas**, 2012. Disponível na internet via www url: <http://www.ufs.br>. Arquivo capturado em: 13 de fev. 2012.


UNIT. **Ementas das licenciaturas**, 2012. Disponível em: <<http://www.unit.br>> Acesso em: 13 de fev. 2012.

VALENTE, I.; ROMANO R. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

## **ANEXOS**

## Anexo 01

 <b>Unit</b> UNIVERSIDADE TIRADENTES  PRÓ – REITORIA ACADÊMICA  <b>PRÓ-REITORIA ADJUNTA DE GRADUAÇÃO</b>	<b>Área de Ciências Exatas e Tecnologia</b>			
	<b>DISCIPLINA: Novas Tecnologias para o Conhecimento</b>			
	<b>CÓDIGO</b>	<b>CR</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	<b>F105236</b>	<b>04</b>	<b>6º</b>	<b>80</b>
<b>PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</b>				

### 2. EMENTA

A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento: os novos recursos de comunicação. Análise da trajetória histórica do uso das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo. Compreensão das tecnologias como instrumento ou como fundamento na educação. As linguagens e gêneros digitais utilizadas no processo educacional. Características básicas da cibercultura: redes, hipertextualidade, interatividade e hipermídia. A educação online e os ambientes virtuais de aprendizagem. Construção de objetos virtuais de aprendizagem.

### 3. OBJETIVOS

Promover a análise crítica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea.

Elucidar os momentos históricos em que diferentes recursos tecnológicos foram usados no processo educativo;

Possibilitar o desenvolvimento e impacto da (TIC) no processo educativo como elemento

estruturante da prática pedagógica;

#### **4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:**

Compreender as novas tecnologias e entender como elas podem auxiliar no processo ensino aprendido.

Entender sobre a sociedade contemporânea a partir da análise da sociedade do conhecimento;

Analisar criticamente o uso das TIC na sociedade contemporânea, mais especificamente no campo educacional.

Perceber os diferentes momentos históricos e diferentes tecnologias usadas no processo educativo;

Reconhecimento das linguagens e gêneros digitais utilizados na educação e das principais características da cibercultura;

Compreender sobre a educação on line e os ambientes virtuais de aprendizagem;

Elaborar objetos de aprendizagem;

Analisar diferentes softwares educativos e as diferentes experiências pedagógicas (presencial ou a distância) que utilizam mídias interativas.

Construir de objetos virtuais de aprendizagem para diferentes modalidades educacionais.

#### **5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

##### **UNIDADE I – As novas tecnologias da educação e as diferentes maneiras de utilizar as tecnologias**

Conceito de técnica, tecnologia, ciências, globalização e meios tecnológicos;

Sociedade da informação X sociedade do conhecimento;

Tendências metodológicas de ensino de Ciências Naturais e suas relações entre tecnologia e sociedade;

Formas de ensinar e aprender Ciências e Biologia com tecnologias;

Linguagem visuais (artes, fotografias, murais, outdoor etc.);

As linguagens impressas (revistas, jornais, gibis);

Auditivas (rádio, músicas etc.);

Linguagens audiovisuais, cinema e vídeo.

#### **UNIDADE II: Elaboração de material audiovisual**

Cibercultura: redes, hipertextualidade, interatividade e hipermídia;

A educação online e os ambientes virtuais de aprendizagem;

Objetos virtuais de aprendizagem: conceito, experiências e divulgação;

Construção de objetos virtuais de aprendizagem utilizando diferentes linguagens;

Softwares educativos.

### **6. METODOLOGIA DE ENSINO**

Encontros presenciais,

Seminários,

Debates,

Produção de trabalhos em grupo e individual

### **7. METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO:**

- Atividades em grupo;
- Atividades individuais;
- Produção multimídia.

## 8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DOMINGUES, Diana (org.). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 5. ed: Papirus, Campinas, SP, 2008 (Série Prática Pedagógica).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Ed. Papirus, Campinas, SP, 2006.

## 9. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola Aprendiz: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

FERRETTI, Celso João (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2001.

LÉVY, Pierry. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). Educação e novas Tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo. Editora Cortez. 2004.

### **RELAÇÃO DE MATERIAL ON LINE:**

BRASIL. Sociedade da Informação no Brasil. **Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. [http://www.sbc.org.br/p\\_d/livroverde.html](http://www.sbc.org.br/p_d/livroverde.html)

GUIMARÃES JR, Mário José Lopes. **A cibercultura e o surgimento de novas formas de sociabilidade**. 1997. <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.html>

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena. **Sociedade da informação: democratizar o quê?** <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojb.htm>

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Nos labirintos da web: possibilidades de leitura e produção de textos nos cenários digitais**. <http://www.obdalia.pro.br/index.htm>

Dossiê: Práticas Educacionais - perspectivas e desafios para a sociedade da informação.  
<http://www.prodemge.gov.br/images/stories/volumes/volume8/dossie.pdf> In: Revista Fonte: Educação e  
novas tecnologias Digitais.

[http://www.prodemge.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=112&Itemid=138](http://www.prodemge.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=138)

Centro de Referência em Educação - <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

Cidade do Conhecimento – USP - <http://www.cidade.usp.br/>

Escola do Futuro – USP - <http://www.futuro.usp.br/>

Biblioteca Virtual de Educação a Distância - <http://www.prossiga.br/edistancia/>

Periódicos CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Portal de acesso livre da CAPES - <http://acessolivre.capes.gov.br/>

Biblioteca Virtual do Estudante - <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>

ANPED (ver especialmente GT 16) - <http://www.anped.org.br/>

Educarede - <http://www.educarede.org.br/>



## Anexo 02

<b>UNIT</b>  <b>UNIVERSIDADE TIRADENTES</b>  <b>PRÓ-REITORIA ACADÊMICA</b>  <b>PRÓ - REITORIA ADJUNTA DE GRADUAÇÃO</b>	<b>Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>		
	<b>DISCIPLINA: Didática</b>		
	<b>CÓDIGO</b> <b>H113520</b>	<b>CRÉDITOS</b> <b>04</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b> <b>80</b>
<b>PROGRAMA</b>			

### **EMENTA:**

Estudo da Didática: retrospectiva histórica, suas relações e pressupostos. Proposta atual da Didática numa perspectiva crítico - social da educação e a formação teórico - prática dos professores, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade do processo educativo na escola básica envolvendo planejamento - execução, subsidiadas pela avaliação, com vistas a transformação do educando - educador. Aspectos metodológicos, técnicos, sociais e políticos envolvidos nas ações didáticas educador – educando. A pesquisa no ensino da didática.

### **OBJETIVOS**

Promover o desenvolvimento da capacidade de análise da Didática, através do estudo da sua história, educação e filosofia de trabalho pedagógico;

Expandir o potencial de apreensão sobre o papel da escola e os desafios da educação, nas mais diversas atuações pedagógicas, técnicas e metodológicas.

### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:**

Refletir acerca das atividades teórico - práticas concernentes à educação básica, considerando as relações forma - conteúdo, escola - sociedade;

Utilizar os conhecimentos sobre a aprendizagem e organização de experiências educativas, buscando a interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, cientificidade e significância;

Discutir procedimentos e a organização de instrumentos e critérios de avaliação em função do planejamento e execução das atividades escolares e dos agentes envolvidos.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

### **UNIDADE I: História, Educação e Crítica**

A Didática como ação educativa e como disciplina fundamentada na pedagogia crítico - social;

Retrospectiva histórica enfocando relações, organizações e pressupostos teóricos, conforme as tendências pedagógicas emergentes historicamente, no Brasil;

Hegemonia da Didática com base na pedagogia crítico-social frente as demais tendências vigentes no país;

Implicações da Didática com base na pedagogia crítico-social no processo educativo do professor e do aluno.

### **UNIDADE II: A Escola e os Desafios da Educação e Planejamento, Projeto Pedagógico e Metodologia do Ensino**

A escola-critica criativa e democrática no seio de uma sociedade capitalista. possibilidades e dificuldades;

O desafio da educação básica pela pesquisa na escol.: uma proposta político - metodológica;

A questão do saber e do saber fazer do educador - educando e implicações nas suas relações;

O método de ensinar e aprender no âmbito de dialética do concreto;

Procedimentos de ensino e a organização das experiências de aprendizagem.

A dimensionalidade do processo educativo na escola básica;

As atividades formais e políticas do educador - educando;

Abrangência e articulação do planejamento e da execução das atividades didáticas na escola, subsidiadas pela avaliação;

O currículo escolar representado pelo projeto pedagógico da escola, pelos planos e/ ou projetos de trabalho e pelas ações efetivas dos educadores - educandos, considerando: formas individuais e participativas

Os aspectos e elementos metodológicos e tecnológicos: objetivos, conteúdos, recursos materiais e humanos e avaliação.

#### **METODOLOGIA DO ENSINO:**

Aulas expositivas

Debates

Projeção de filmes

Práticas em sala de aula

Seminários

Atendimento individual e em grupo

Desenvolvimento de projetos de ensino

#### **METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO:**

Prova individual

Micro-aula

Relatórios

Seminários

Trabalhos / execução de projetos de ensino

Prática com visitas a escolas

#### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Ett allis. Alternativas no ensino de didática: Ruptura, compromisso e pesquisa.** 3ª ed., Campinas, SP: 2009

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma sociedade do fracasso.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2006.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 112 p. (Coleção Papyrus Educação)


MARTINS, Pura Lúcia O. Didática teórica ; didática prática : para além do conforto. 7. ed. São Paulo: Distribuidora Loyola de Livros, 2002. 181 p. (Magistério em Ação1)

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. 3ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2001

DIDÁTICA do ensino superior: técnicas e tendências. 2. tiragem. São Paulo: Pioneira, 2000. 180 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 2001.

### Anexo 03

 <b>PRÓ – REITORIA ACADÊMICA</b> <b>PRÓ-REITORIA ADJUNTA DE GRADUAÇÃO</b>	<b>ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b>			
	<b>DISCIPLINA: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS I</b>			
	<b>CÓDIGO</b>	<b>CR</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	<b>H111926</b>	03	1º	60 horas
<b>PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</b>				

#### EMENTA

Introdução e ensaio da prática investigativa. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.

#### OBJETIVOS

- Estimular práticas de estudos independentes que desenvolvam a autonomia intelectual e acadêmica do sujeito aprendiz, desafiando-o na construção de outras descobertas.
- Favorecer a realização de um trabalho interdisciplinar sistematizado de acordo com as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional/PPI e do Projeto Pedagógico do Curso/PPC.

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Despertar o interesse pela iniciação científica, estimulando descobertas.
- Reconhecer a diversidade de saberes acadêmicos, despertando o espírito investigativo.
- Ressignificar saberes por meio de ações investigativas que articulem teoria e prática.
- Desenvolver a capacidade investigativa dentro dos princípios teóricos, considerando os procedimentos metodológicos da iniciação científica.
- Utilizar-se do material postado nos ambientes virtuais e nas redes sociais para desenvolver as atividades de estudo.
- Resolver situações-problema através da seleção, organização, interpretação de dados e informações representadas de diferentes com vistas à tomada de decisões.

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as literaturas indicadas das temáticas definidas para o estudo.
- Construir argumentos utilizando-se de informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas.
- Apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos na universidade para elaboração de propostas de intervenção.
- Compreender a relevância e a necessidade do respeito aos princípios éticos acerca da autoria do pensamento.
- Desenvolver a autonomia intelectual por meio de atividades orientadas que permitam um direcionamento na gestão do tempo de estudo.
- Produzir relatórios e atividades textuais ou práticas.

## **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

### **UNIDADE I: Análise Teórica e Conceitual**

- Práticas investigativas e sua importância no contexto universitário.
- Temática interdisciplinar articulada pelo curso, sendo subsídio para a elaboração do Plano de Atividade.

### **UNIDADE II: Desenvolvimento Prático**

- Pesquisa desenvolvida a partir das etapas elaboradas no Plano de Atividades da I Unidade.

## **METODOLOGIA DE ENSINO**

As aulas de Práticas Investigativas I serão desenvolvidas por meio de exposição oral dialogada, elaboração de situação-problema, debates, atividades de reflexão e discussão individual/coletiva, oficinas, seminários, bem como a produção de um estudo bibliográfico ou de outra atividade a ser produzida até o final do semestre (relatório, estudo de caso, cartilha, blog, pôster, experiências coletivas em laboratório etc) e apresentada na culminância semestral dos trabalhos. Além dessas estratégias far-se-ão também visitas à biblioteca para conhecimento dos serviços oferecidos e orientação do estudo. É válido registrar que os

acadêmicos serão orientados/incentivados a utilizar-se dos conteúdos trabalhados pela disciplina Metodologia Científica na execução das ATIVIDADES DE ESTUDO.

## **METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através de ATIVIDADES DE ESTUDO como resumos, sínteses críticas, resenhas, fichamentos, mapas conceituais/mentais, estudo bibliográfico/roteiro de visitas/relatórios etc solicitados no decorrer dos encontros presenciais.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Como ordenar as idéias**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MORAES, Roque. LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

## **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos: apresentação: NBR 14724**. Rio de Janeiro: 2002.


FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, Gildo, **Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia**. reimpr. São Paulo: Ática, 2005.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. 2. ed. Aracaju: Unit, 2009.

## Anexo 04

 <b>PRÓ – REITORIA ACADÊMICA</b> <b>PRÓ-REITORIA ADJUNTA DE GRADUAÇÃO</b>	<b>ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b>			
	<b>DISCIPLINA: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS II</b>			
	<b>CÓDIGO</b>	<b>CR</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	<b>H112540</b>	03	3º	60 horas
<b>PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</b>				

### EMENTA

Introdução e ensaio de iniciação científica por meio da articulação do conhecimento teórico e prático. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.

### OBJETIVOS

- Intensificar o exercício da investigação acadêmica e científica a partir dos princípios e normas metodológicas consagradas.
- Contribuir para a ampliação de publicações nos veículos de divulgação científica/acadêmica.

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Perceber a importância da pesquisa e dos meios necessários para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais.
- Interpretar a realidade mediante procedimentos científicos, superando julgamentos com base no senso comum.
- Aplicar princípios e normas metodológicas na construção de produções textuais/práticas, relatórios e artigo científico.
- Ressignificar saberes por meio de ações investigativas que articulem teoria e prática.
- Desenvolver a capacidade investigativa dentro dos princípios teóricos, considerando os procedimentos metodológicos da iniciação científica.
- Apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos na universidade para reconstrução de saberes.
- Discutir os procedimentos de pesquisa a serem utilizados no Plano de Atividades.



- Compreender a relevância e a necessidade do respeito aos princípios éticos acerca da autoria do pensamento.
- Desenvolver a autonomia intelectual por meio de atividades orientadas que permitam um direcionamento na gestão do tempo de estudo.

## **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

### **UNIDADE I: Análise Teórica e Conceitual**

- Conhecimento teórico para a elaboração e execução do Plano de Atividades de acordo com a temática interdisciplinar articulada pelo curso.

### **UNIDADE II: Desenvolvimento Prático**

- Artigo científico elaborado a partir do conhecimento teórico e da execução do Plano de Atividades da I Unidade.

## **METODOLOGIA DE ENSINO**

As aulas de Práticas Investigativas II serão desenvolvidas por meio de exposição oral dialogada, debates, atividades de reflexão e discussão individual/coletiva, trabalhos em equipe para elaboração e execução do Plano de Atividades. Além dessas estratégias far-se-ão também visitas à biblioteca para estudo orientado que colaborem com a produção de um artigo a ser construído até o final do semestre e apresentado na culminância semestral dos trabalhos.

## **METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através de ATIVIDADES DE ESTUDO como elaboração do Plano de Atividades, fichamento/estudo bibliográfico, produção de um artigo etc. solicitados no decorrer dos encontros presenciais.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CERVO, Amado et al . Metodologia científica. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

CUNHA, Maria Isabel, Cecília Luiza Broilo (org.). **Pedagogia Universitária e produção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2008.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de artigos científicos. São Paulo: Avercamp, 2004.

## **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação** – trabalhos acadêmicos: apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro: 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4 ed - São Paulo: Atlas, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, Roque. LIMA, Valdevez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. 2ed. Aracaju: Unit, 2009.

## Anexo 05



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**CAMPUS DE LARANJEIRAS**

**NÚCLEO DE DANÇA**

**PLANO DE CURSO**

**Disciplina: Novas Tecnologias e o Ensino de Dança**

**Código: 603012 Carga horária: 60 horas Créditos: 4**

**Semestre: 2011 – 1 Horário: Segunda 17h – 19h e Quarta 17h – 19h**

**Professora: Edna Nascimento**

**E-mail: [edamn@hotmail.com](mailto:edamn@hotmail.com)**

**Tel.: 8833-9449**

### **EMENTA**

A importância da mídia na Educação. Utilização da mídia no ensino de Dança. Introdução à informática. Internet e ensino de Dança. Programas educacionais.

### **OBJETIVOS**

- 1 – GERAL - Através da disciplina os alunos deverão estar aptos a utilizar a mídia no ensino da Dança.
- 2 – ESPECÍFICOS – conhecer as ferramentas tecnológicas; integrar ensino e tecnologia.

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- Imagem, conhecimento e comunicação;
- Educação, imagem e mídias;
- A tecnologia no Ensino de Dança – ( internet, Power point, blog, site, vídeos, filmes, música, etc.);
- Ensino de Dança hoje;

## **METODOLOGIA**

- Aula expositivas.
- Discussões.
- Leituras programadas.
- Análise de produções midiáticas.

## **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Data-show;
- Computadores;
- Aparelho de som;
- DVD.

## **FORMA DE AVALIAÇÃO**

- Fichamentos dos textos programados.20%.
- Entrega do 1º grupo de fichamentos: 11/05/2011 (última data de entrega)
- Entrega do 2º grupo de fichamentos: 22/06/2011 (última data de entrega)
- Apresentação de trabalho acadêmico. 80%, a I avaliação( teórica) será realizada em 16/05/2011 e a II avaliação (prática) será realizada em 22/06/2011.

**Obs. O aluno que perder alguma das avaliações sem justificativa fará uma prova no dia 04/07/2011, com todo conteúdo abordado no semestre, anulando-se fichamentos e trabalhos feitos em sala, dessa forma a prova valerá dez (10).**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1 – REFERÊNCIAS BÁSICAS:

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, Isabel A.. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Eliana R. **Dança e pós modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.284p.

SILVA, Eliana R. **Corpo em transformação: entre o grotesco e o mimético**. Revista Trilhas, Campinas, vol. 7, p.54-65, 1998.

TIJIBOY, Ana Vilma; SILVA, Mozart Linhares; KOPP, Rudinei. **Novas Tecnologias - Educação e sociedade na era da informação**. Minas Gerais: Autêntica, 2001.

VENTURELLI, Suzete. **Arte: espaço-tempo-imagem**. Brasília: UNB, 2004.

WINFRIED, Nöth; SANTAELLA, Lúcia. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

### 2- REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore Nacional**. São Paulo, Melhoramentos, 1964.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão**. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. 12 ed. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2001.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte : teoria e prática na América Latina** 2ed. São Paulo, Cultrix, 1984.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FISHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: escrituras, 2006.

GRAÇA, Teresa Cristina Cerqueira. **Elementos da Cultura Sergipana**: a dança. In Sociedade e Cultura & Cultura Sergipana – parâmetros curriculares e textos. Aracaju, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer, 2002.

HUYGHE, René. **O poder da imagem**. Lisboa: 70, 1998.

NOVAES, Aduino. (ORG.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PONTY, Maurice Merleau-. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

## Anexo 06

UFS – DHI

DISCIPLINA

História e Novas Mídias

Ementa: História Social da Mídia; Filosofia da Técnica e a História; Comunicação e História; História e Memória; Memória social e cultura eletrônica; História e Historiografia Digital; a Preservação do Passado na Era Digital; Didática da História e a Internet; História e Cibercultura.

### REFERÊNCIAS BÁSICAS:

ACERVO: **revista do Arquivo Nacional** – v. 7, n. 1-2 (jan./dez.1994). – Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1994.

BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

COLOMBO, Fausto. **Os Arquivos Imperfeitos: Memória social e cultura eletrônica**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é Virtual**, São Paulo: Ed. 34, 1996.

## Anexo 07



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED

### PLANO DE ENSINO

Semestre 2010.2

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
<p><b>DISCIPLINA:</b> Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação <b>CÓDIGO:</b> 401381 <b>PRÉ-REQUISITO:</b> 401383 <b>RESPONSÁVEL:</b> Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira <b>HORÁRIO:</b> 3ª (19/23) <b>TURMA:</b> B0 <b>PERÍODO:</b> 201.2 <b>CRÉDITOS:</b> 04 <b>CH:</b> 60h <b>P.E.L:</b> 3.01.0</p>
<b>EMENTA</b>
<p>Linguagens e processo pedagógicos de domínio das TIC's. Tecnologias e educação: interfaces, estudos, pesquisas, experiências.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
<p>Estudar, refletir e analisar o movimento prática-teoria-prática na utilização de novas e antigas tecnologias educacionais. Promover discussão a respeito do uso na educação das tecnologias digitais e da conexão com outras tecnologias. Abordar o uso de novas e antigas tecnologias de forma transdisciplinar e/ou não-disciplinar no ambiente educativo. Vivenciar e produzir situações práticas que propiciem os alunos a refletir criticamente sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na educação, de suas possibilidades e limites.</p>
<b>JUSTIFICATIVA</b>
<p>As tecnologias da informação e comunicação fazem parte do cotidiano das cidades contemporâneas e cada vez mais educam professores e alunos em suas múltiplas formas de expressão. Assim é importante não entender essas tecnologias tais como, o cinema, o vídeo, a televisão, o rádio, os jornais, a Internet, etc. como recursos didáticos ou ilustrativo e sim como objetos culturais que educam e que estão formando a inteligibilidade do mundo a partir de textos, imagens e sons em suas produções.</p>
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED

**Conteúdo Programático:**

**Parte I:**

1. Apresentação do programa do curso;
2. O formato digital e suas implicações na produção de conhecimento;
3. Uso de recursos digitais na comunicação contemporânea;
4. A Internet, a cibercultura, e suas formas de comunicação, criação e expressão cultural;
5. Formas de utilização e criação na Internet e suas implicações para a educação;
6. Processo de digitalização da sociedade;
7. Diferenças entre digital e analógico;
8. Produções individuais e coletivas.

**Parte II:**

1. Conhecimento não-disciplinar e /ou transdisciplinar; O uso de tecnologias na educação e o conhecimento não-disciplinar;
2. Multiculturalismo, estudos culturais e filosofia das diferenças: relações com a educação;
3. Leituras dos meios de comunicação audiovisuais – televisão, vídeo, cinema – como produtos culturais que nos educam e não como recursos didáticos;
4. Imagens e sons na nova cultura oral;
5. Televisão, vídeo e cinema na escola – a análise e leitura de produtos nesses meios e suas implicações em práticas educacionais;
6. Produções individuais e coletivas.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED

**Parte III:**

1. *Análises de pedagogias culturais nesses meios de comunicação;*
2. *Linguagem audiovisual: potencialidades em práticas educacionais;*
3. *Vivência, análise e produção de práticas de uso dos meios de comunicação audiovisuais na educação;*
4. *Produções individuais e coletivas.*

**Parte IV:**

1. *Relacionar em práticas educacionais que envolvam múltiplas linguagens/tecnologias os conceitos e conhecimentos trabalhados no bimestre anterior;*
2. *Fotografia e pintura e educação visual durante os séculos;*
3. *Fotografia como mídia do enquadramento do real;*
4. *Fotografia e criação de realidades;*
5. *Fotografia e práticas educacionais;*
6. *Poesia e outras linguagens em práticas educacionais;*
7. *Artes visuais na escola;*
8. *Culturas e mídias na escola;*
9. *Teatro e outras mídias – possibilidades de conectar a sala de aula com as culturas;*
1. *Produções individuais e coletivas.*

**METODOLOGIA**

O Curso será realizado por meio de aulas expositivas e atividades individuais e de grupos, utilizando diversificados materiais e dinâmicas, tais como:

- ✓ *Leituras, discussão e produção de textos;*
- ✓ *Debates;*
- ✓ *Trabalhos em equipe;*
- ✓ *Dinâmicas lúdicas;*
- ✓ *A depender da disponibilidade da sala de informática, serão realizadas a produção de trabalhos hipertextuais na sala de informática a respeito dos temas trabalhados durante o curso.*



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Tanto o debate, como as respostas dos alunos aos questionamentos expostos em sala permitirão uma avaliação consistente do procedimento e material aplicado durante as aulas. Desta forma verificarei a existência, ou não, de leitura prévia, bem como o nível de entendimento. Poderemos, também, criar situações de interações entre os alunos, bem como produzir trabalhos em grupo, em múltiplas linguagens, a respeito das temáticas trabalhadas durante a aula. Por meio das repostas e das produções, poderei manter ou reestruturar futuras aulas, modificando procedimentos e ajustando/adequando a literatura ao desempenho da turma.

**RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS**

1. Projetor multimídia;
2. Lousa;
3. Papel, lápis, caneta, caderno; pincel, borracha, etc.;
4. Computadores (Sala de Culturas Digitais);
5. Rede local de computadores;
6. Internet;
7. Máquina fotográfica digital e analógica;
8. Televisão;
9. Aparelho de DVD;
10. Aparelho de som;
11. Entre outros que sejam necessários nas construções coletivas e individuais.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- CANAU, Vera Maria. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- EISENBERG, José e CEPIK, Marco (Orgs). *Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).
- GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED

- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?.* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas.* Tradução: Emani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplina e integração curricular: histórias e políticas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.* São Paulo: EDUSP, 1993.
- MAIA, Rousiley e CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. (Orgs.). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas.* Editora UFMG, 2006.
- NASCIMENTO, Evandro. *Derrida e a Cultura.* IN: NASCIMENTO, Evandro, GLENADEL, Paula (orgs.) *Em torno de Jacques Derrida.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 9-26.
- OLIVEIRA, José Mário Aleluia. *Currículos-Hipertextos-Pops.* Tese [Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte]. Unicamp. Campinas-SP, 2001, 153p.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.* São Paulo: Paulus, 2003.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa.* Rio de Janeiro: Quarter, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STRAUBHAAR, Joseph D. *Comunicação, Mídias e Tecnologias.* Tradução: José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. *Cinema e poética de Subjetivação.* IN: BARTUCCI, Giovana (org.). *Psicanálise, Cinema e Estética de Subjetivação.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola.* Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura.* Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KRESS, Gunther. *O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração.* In: GARCIA, Regina Leite Garcia e MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.* 2003.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência.* Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998. (Coleção TRANS).
- M.E.C. (Ministério da Educação e Cultura). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental).* Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.
- OLIVEIRA, José Mário Aleluia. *Os caminhos e descaminhos do uso da Internet no ensino fundamental.* Dissertação [Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia]. Unicamp. Campinas-SP, 2001, 214p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## Anexo 08

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA**  
**Programação Didática**

### 1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA: Novas Tecnologias e o Ensino de Matemática. CÓDIGO: 105117

MATÉRIA DE ENSINO: Ensino de Matemática

Nº DE CRÉDITOS: 04 PEL: 2.00.2 CARGA HORÁRIA: 60 h

PRÉ – REQUISITO: Vestibular

### 2. OBJETIVOS

- Ao final do curso, o aluno (futuro docente) deverá ser capaz de compreender e trabalhar os conteúdos de matemática do ensino fundamental e médio usando ferramentas computacionais bem como preparar material didático com o Latex.

### 3. EMENTA

- A importância da mídia na Educação. Utilização da Mídia no ensino de Matemática. Introdução à Informática. *Internet* e ensino de matemática. Editor de texto *Latex*. *Softwares* matemáticos. Programas educacionais.

### 4. PROGRAMA

#### 4.1 Mídia e educação matemática.

- O papel da mídia eletrônica na educação matemática.
- Utilização da mídia no ensino de matemática
- Introdução à informática.
- *Internet* e o ensino de matemática.

#### 4.2 Introdução à editoração de Textos Matemáticos

- Introdução ao Latex.
- Formatação de textos.
- Fórmulas matemáticas, tabelas e matrizes.
- Inserção de figuras e diagramas.
- Outros formatos de texto: transparências, slides e cartas.

#### 4.3 Softwares matemáticos.

- Planilhas eletrônicas

- Tabelas, fórmulas matemáticas e de recorrência, gráficos de algumas funções reais.
- *Softwares* de cálculo algébrico.
- Introdução a algoritmos estruturados.
- Definindo listas de elementos. Funções. Gráficos e Matrizes.
- Estruturas de repetição.

#### 4.4 Programas educacionais.

- Introdução ao Logo.
- Procedimentos com parâmetros.
- Definindo operações no Logo.
- Procedimentos com mais de um parâmetro.
- Softwares de Geometria Dinâmica.
- Construção de retas, semi-retas e segmentos. Circunferências. Ângulos. Triângulos. Medidas de segmentos, ângulos e áreas.
- Exemplos com construções geométricas no plano.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- BARRELLA, Fernanda M.F. e PRADO, Maria Elisabette B.B., “Introdução à Programação Logo”, NIED - Memo NÂ° 8 – 1990, <http://www.nied.unicamp.br>.
- BORTOLOTTI, Humberto José, “Tutorial – Régua e Compasso (ReC)”, <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/>
- AHLERT, Edson, “Introdução ao OpenOffice.org 2.0”, Lajeado/RS, <http://www.univates.br/ctti/downloads.html>.
- MOTTA, P., “*Introdução ao Scilab*”. [http://scilabsoft.inria.fr/publications/index\\_publications.php](http://scilabsoft.inria.fr/publications/index_publications.php)
- MARTINS, Ricardo M., “Mupad Light – Tutorial”, <http://www.ufv.br/dma/intermat/Tutoriais/mupad.htm>
- OETIKER, T. PARTL, H. HYNA, I. SCHLEGL, E., “*The not so short introduction to Latex2 $\epsilon$* ”, CTAN:/tex-archive/info/lshort/.

#### Softwares:

- Logo (Klogo, Slogo);
- Softwares de Geometria Dinâmica (Régua e Compasso-Rec, Dr. Geo, GeoNext, Igeom, Cabri-Géomètre II);
- Planilhas Eletrônicas (OpenOffice.org – Calc, Microsoft Excel, Lotus123);
- Softwares de Cálculo Algébrico (Maple, Maxima, Mupad);
- Editores de Latex (TexnicCenter, WinShell, Kile).

## Anexo 09



### Universidade Federal de Sergipe Centro de Educação e Ciências Humanas Núcleo de Música

## PLANO DE CURSO

**Disciplina:** 409549 – Novas Tecnologias e a Educação Musical

**Cr:** 02 **CH:** 30 **PEL:** 1.00.1 **Pré-requisito:** -

### ..1 Ementa

A importância da mídia na Educação. Utilização da mídia no ensino fundamental e médio. Softwares de notação musical, manipulação sonora e edição. Produção e utilização de Softwares no ensino de música

### ..2 Objetivos

- Compreender o funcionamento básico de equipamentos eletrônicos
- Conhecer o funcionamento básico do computador
- Estudar programas de edição de texto, partituras imagens e áudio
- Compreender as diferenças entre softwares livres e proprietários
- Refletir sobre as vantagens do uso de softwares livres em escolas municipais, estaduais e federais
- Desenvolver material didático para o ensino de música a partir dos softwares utilizados
- Refletir sobre o uso das diversas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo para o ensino de música
- Refletir sobre a necessidade e importância dos cursos de ensino de música a distância, levando em consideração problemas próprios da área de música

### ..3 Conteúdo Programático

- Conceito de novas tecnologias
- Diferenciação entre softwares livres e softwares proprietários
- Aprendizado das ferramentas básicas do
  - BrOffice
    - Texto
    - Apresentação de slides
  - Inkscape
  - Gimp
  - Lilypond
  - Audacity
- Elaboração de apostilas utilizando os softwares aprendidos

- Elaboração de roteiros para aulas de música à distância utilizando as tecnologias disponíveis
  - Internet
  - Rádio
  - Televisão
- Leitura de textos e discussões sobre a existência e viabilidade de cursos à distância em música.

#### **..4 Bibliografia**

ARAÚJO, Cláudio Rodrigues. Uma proposta de ensino de música via internet. Disponível em <http://sheratan.mc21.fee.unicamp.br>

CAJAZEIRA, Regina. Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva - Gestão e Curso Batuta. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2004.

ESCOVEDO, Tatiana: Aplicando a Instrução baseada na Web na Educação Musical. Monografia, Rio de Janeiro 2005.

FICHEMAN, Irene. Aprendizagem colaborativa a distância apoiada por meios eletrônicos interativos – Um estudo de caso em educação musical. Dissertação de mestrado. Escola Politécnica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MORAN, José Manuel. O que é educação à distância. Disponível em [http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/11/Nivel\\_0/Conteudo/O\\_que\\_educacao\\_a\\_distancia.pdf](http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/11/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf)

GOHN, Daniel. Educação a distância: como desenvolver a apreciação musical? XV Encontro Nacional da ANPPOM, Brasília, 2005.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história . Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>

SOUZA, Cássia V. Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2002.



## Anexo 10

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

#### NÚCLEO de TEATRO

#### PLANO DE CURSO

#### IDENTIFICAÇÃO

<b>Disciplina</b>	<b>Novas Tecnologias e o Ensino do Teatro</b>	<b>Código</b>	604047
<b>Pré-requisito(s)</b>	<b>Carga horária</b>		60
<b>PEL</b>	2.00.2	<b>Créditos</b>	04
<b>Professora</b>	Alexandra Gouvêa Dumas	<b>Semestre</b>	2011.1
<b>Horário</b>			QUA 21-23h/ SEX 19- 21h

#### EMENTA

“A importância da mídia na Educação. Utilização da Mídia no ensino fundamental e Médio. Produção e utilização de softwares no ensino de teatro”.

#### OBJETIVOS

##### 1. GERAL

Ampliar a reflexão sobre novas tecnologias e o teatro com a exploração de possibilidades de utilização das TICs no ensino do teatro.

##### 2. ESPECÍFICOS

Conhecer, experimentar e elaborar produto relacionado ao ensino de teatro (blog, biblioteca virtual, banco de dados etc);

Desenvolver conhecimento técnico e conteúdos críticos em produtos didáticos voltados para o teatro.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Educação a distância- EAD (sistemas AVA, MOODLE);
- Sites, currículo lattes, blogs, emails, e- books, telefonia, imagens, bibliotecas virtuais, softwares, redes sociais, vídeos, chats, acervo de imagens e a relação com o teatro;
- Inclusão e alfabetização digital e políticas públicas;
- Teatro, corpo e cibercultura;
- Rádios livres, comunitárias e educativas;
- Usos das TICs no sistema educacional e no ensino de teatro

---

#### METODOLOGIA

- Conhecimento através de navegação, exploração e experimentação de tecnologias disponíveis para o ensino do teatro;
- Leitura, reflexão e discussão de textos;
- Elaboração de um produto associado a alguma tecnologia da informação e a sua disponibilidade para o ensino de teatro- criação e difusão (blog);
- Apreciação de vídeos;
- Conhecimento de projetos educativos (filme: Uma onda no ar)

---

## RECURSOS DIDÁTICOS

- Projetor
- Telão
- Computadores/ Internet
- Livros

---

## FORMA DE AVALIAÇÃO

- Avaliação dos trabalhos realizados (construção de material didático);
- Participação na discussão dos temas;
- Assiduidade e envolvimento com a disciplina.

---

## REFERÊNCIAS

### 1. REFERÊNCIAS BÁSICAS:

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. **Abordagem performática a objetos de aprendizado: aspectos da teatralidade on line**. In: Anais do IV ABRACE. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 143- 145.

PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

UMA ONDA no ar. Direção: Helvécio Rattton. Produção: Quimera Produções. Intérpretes: Brasil: ano. DVD (92 min).

[www.blogspot.com](http://www.blogspot.com)

[www.moodle.com.br](http://www.moodle.com.br)

[www.wikipédia.com](http://www.wikipédia.com)

[www.google.com](http://www.google.com)

[www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)

[www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)

### 2. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SAVIANI, Dermerval, **Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação, trabalho e educação** In: FERRETI, CELSO, João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 149, cap. 3

## Anexo 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (401383)  
PROFESSOR: Gláucio José Couri Machado  
CARGA HORÁRIA: 60h

### PLANO DE CURSO

#### I – EMENTA

Teorias da educação e da comunicação: interfaces históricas, sociológicas e culturais. Estudos de educação e comunicação numa perspectiva intercultural.

#### II – OBJETIVOS

Analisar as interfaces histórica, sociológicas e culturais das teorias da educação e da comunicação tecnológicas disponíveis.

#### III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

**I – Introdução: educação e comunicação: interfaces**

**II - Educação na sociedade do conhecimento: as TIC no cotidiano do educador**

**III - Incorporação e utilização de tecnologias e novas formas comunicacionais nas atividades curriculares**

**IV – A aprendizagem com projetos usando TIC**

#### IV – ESTRATÉGIAS

Aulas expositivas, seminários e atividades em grupo.

#### V – AVALIAÇÃO

Serão avaliadas as seguintes habilidades: pesquisar, extrair, compreender, relacionar e criticar idéias; redigir textos narrativos e argumentativos; sintetizar e expor idéias oralmente, bem como articular e empreender alguma atividade que utilize as TIC, relacionando-as ao processo educativo

#### VI – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Rommel M. (org.). Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).

CASTELLS, Manuel. A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FIGARO, Roseli (Org.). Gestão da comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

FIORENTINI, Leda M.; MORAES, Raquel (org). Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 2a. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. L'invention de la communication. Paris: Ed. La Découverte, 1994.

\_\_\_\_\_; MATTELART, Michele. História das teorias da comunicação. São Paulo: Loyola, 1999

MACHADO, Gláucio José Couri. Educação, Internet, inclusão e cidadania in MACHADO, Gláucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide. Conexões: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Redes Editora: Porto Alegre, 2009

MATTELART, Armand. História da Sociedade da Informação. São Paulo, Loyola, 2002.

MERCADO, Luís P. Vivências na aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Avaliação da aprendizagem em educação on-line. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, Natália. Educar e formar na sociedade multi/intercultural – contributos para a comunicação intercultural e cidadania in MACHADO, Gláucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide. Conexões: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Redes Editora: Porto Alegre, 2009

ROCHA, Florisvaldo Silva. Textos Culturais, Cultura da Mídia e Espetáculos: reflexões sobre televisão e leitura crítica in MACHADO, Gláucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide. Conexões: Educação, Comunicação e Interculturalidade. Redes Editora: Porto Alegre, 2009

RUDIGER, Francisco R. Introdução às teorias da Cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a Mídia? São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, John B. A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da Mídia. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

WARNIER, Jean-Pierre. A mundialização da cultura. Bauru: EDUSC, 2000.

## Anexo 12



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA  
PROGRAMA DE DISCIPLINA

CENTRO: CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

PROFESSORA: ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE ASSINATURA:

DISCIPLINA: Princípios da Educação à Distância CÓDIGO: 401382

CARGA HORÁRIA: 60 horas

NATUREZA: Teórica

PRÉ-REQUISITOS: 401383

PEL: 3.01.0

HORÁRIO: 5ª (13/17)

### EMENTA

Fundamentos, conceitos e histórico no Brasil e no mundo. Políticas públicas para EaD. Possibilidades e limites na prática da EaD. Avaliação do processo educativo.

### I – Objetivos

- Compreender as origens da EAD;
- Refletir sobre a importância da EAD como modalidade de ensino;
- Refletir sobre as políticas públicas da EAD;
- Compreender a dinâmica da EAD, no sentido de garantir a interação necessária para a construção cooperativa de um conhecimento contextualizado por parte dos alunos;
- Discutir sobre as possibilidades e limites na prática da EAD;
- Orientar os(as) alunos(as) no desenvolvimento de estratégias de avaliação e para estudar a distância.

### II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### 1. Fundamentos da Educação a Distância

- 1.1. Conceitos de Educação à Distância
- 1.2. Histórico da modalidade a distância no mundo e no Brasil
- 1.3. Tecnologias de Informação e Comunicação em EAD
- 1.4. As políticas públicas de EAD



Legislação que fundamenta a Educação à Distância

## **2. Estrutura e Funcionamento da EAD**

- 2.1. Organização de sistemas de EAD
- 2.2. Reflexões e contribuições para a implantação da modalidade em EAD
- 2.3. Estratégias de implementação e desenvolvimento de EAD
- 2.4. Conceito de rede
- 2.5. A WEB como ambiente de aprendizagem

## **3. Sistemas de Acompanhamento em EAD**

- 3.1. Teoria e Prática dos Sistemas de Acompanhamento em EAD
- 3.2. Estudante, Professor, Tutor: Importância e Funções.
- 3.3. Experiências de Sistemas de Acompanhamento

## **4. Avaliação na Modalidade a Distância**

- 4.1. Avaliação de Aprendizagem

### **III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas, teóricas, dialogadas e interativas envolvendo diretamente todos os alunos. Tal metodologia deverá contribuir para que o aluno tenha domínio de conteúdos teóricos e atividades práticas, ou seja, buscando a relação teoria-prática para que no seu processo de formação acadêmica e profissional possa conduzir ao processo de transformação da sociedade-natureza. Portanto, as atividades didático/pedagógicas serão desenvolvidas através de aulas expositivas, seguidas de debates: questionamento, contextualização e reflexão. Haverá seminários de temas e de assuntos que serão realizados de forma individual e em grupo, com exposição, debate e trabalhos em grupos com pesquisa bibliográfica.

### **IV – RECURSOS DIDÁTICOS**

1. Projetor multimídia;
2. Lousa;
3. Papel, lápis, caneta, caderno, borracha, etc.;
4. Computadores (Laboratório);
5. Internet;
6. Entre outros que sejam necessários nas construções coletivas e individuais.

### **V – SISTEMA DE AVALIAÇÃO**

Observação da participação crítica dos alunos nas atividades, trabalhos

individuais, trabalhos em grupos, pesquisas, seminários e prova escrita.

## VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### REFERÊNCIA BÁSICA

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ed. Campinas:Autores Associados, 2006.  
GOUVÊA, Guaracira. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.  
VALENTINI, Carla Beatriz. **Aprendizagem em ambientes virtuais compartilhando idéias e construindo cenários**. Rio Grande do Sul: EducS, 2005.

### REFERÊNCIA COMPLEMENTAR

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.  
VITORINO, Elizete Vieira. **Educação a distância (EaD) na percepção dos alunos**. Itajaí: UNIVALI, 2006.  
MAGDALENA, Beatriz Corso. **Internet em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.  
PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação: alucinações consentidas**. São Paulo: USP, 2007.  
MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.  
GIANOLLA, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.  
ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.  
SERBIN, Raquel Volpato. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP Fundação. 1998.  
PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.  
FERNADES, Natal Lânia. **Professores e computadores: navegar é preciso**. Porto Alegre: Mediação, 2004.  
CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.  
KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5ed. Campinas:Papirus, 2008.  
MARTINS, Paulo Emílio Matos. **Estado e gestão pública**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1. 2007.

