



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

MARCILETE DAS NEVES SILVA

**“MÍDIAS NA ESCOLA BRASIL NOVO, MACAPÁ/AP: DIFICULDADES E
PROPOSIÇÕES SOBRE O PROJETO DE MÍDIAS ITINERANTES”**

**ARACAJU – SE
2021**

MARCILETE DAS NEVES SILVA

“MÍDIAS NA ESCOLA BRASIL NOVO, MACAPÁ/AMAPÁ: DIFICULDADES E PROPOSIÇÕES SOBRE O PROJETO DE MÍDIAS ITINERANTES”

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Educação e Comunicação - Universidade Tiradentes.

**PROF^a. DR^a. MARIANA PÍCARO CERIGATTO
ORIENTADORA**

**ARACAJU – SE
2021**

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIB

S586m Silva, Marcilete das Neves
“Mídias na Escola Brasil Novo, Macapá/Amapá : dificuldades e proposições sobre o projeto de mídias itinerantes” / Marcilete das Neves Silva ; orientação [de] Profª. Drª. Mariana Pícaro Cerigatto. - Aracaju: UNIT, 2021.

126 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Comunicação) - Universidade Tiradentes

Inclui bibliografia.

1. Mídias itinerantes. 2. Educação. 3. Conhecimento crítico. 4. Dificuldades. 5. Potencialidades. I. Cerigatto, Mariana Pícaro (orient.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37.091.33-028.23

MARCILETE DAS NEVES SILVA

**“MÍDIAS NA ESCOLA BRASIL NOVO, MACAPÁ/AMAPÁ:
DIFICULDADES E PROPOSIÇÕES SOBRE O PROJETO DE
MÍDIAS ITINERANTES”**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de título de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação, na
linha de pesquisa: Educação e Comunicação -
Universidade Tiradentes.

APROVADO (A) EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mariana Picaro Cengatto-PPED-Unit (Orientadora)



Profa. Dra. Maria Neide Sobral-PPGED-UFS (Examinadora Externa)



Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares- PPED UNIT (Avaliador Interno)

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo: José Francisco Morais, que caminha comigo sempre e muito me motiva na conquista do conhecimento científico.

Às minhas filhas Joanise Oliveira e Juliana Neves, que me apoiaram nos momentos de aflição e ansiedade.

Aos meus queridos pais: Moacir Barbosa da Silva e Joana das Neves Silva (*in memoriam*), que me deram a vida e a capacidade de sonhar.

AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos, especialmente meu pai Moacir Barbosa da Silva (*in memoriam*) pelo apoio e por acreditar em mim e nos meus projetos para a vida acadêmica.

A todos os professores responsáveis pela minha formação, que também propiciaram troca de ideias, reflexões e apontaram erros para que eu pudesse aprender e assim progredir cada vez mais.

A todos os professores do PPED da UNIT-SE, especialmente os professores que ministraram disciplinas durante minha estadia no programa.

Especiais agradecimentos à minha orientadora Mariana Pícaro Cerigatto, por todo apoio, paciência e carinho no decorrer desses 2 anos.

A todos os funcionários da Pós-Graduação, especialmente a Cleverton Mota por sempre sanar minhas dúvidas com muito profissionalismo.

A Deus e ao universo por essa incrível oportunidade de conhecer e aprender cada vez mais.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.” Jean Piaget

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Paulo Freire

RESUMO

Inserir as tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional permite que as escolas busquem alternativas de utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem. A realização deste trabalho busca a compreensão dos fatores que levaram a descontinuidade do projeto de Mídias Itinerantes na Escola Estadual Brasil Novo, tendo por objetivo principal analisar as dificuldades e potencialidades deste projeto, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual. Em função disso, houve a necessidade de desenvolver um trabalho de análise bibliográfica, e também prático, com a realização de uma pesquisa de campo e estudo de caso, que recorreu a uma entrevista semiestruturada aplicada a um grupo de docentes, cuja análise dos dados foram feitas de forma qualitativa e utilizando-se a análise de conteúdo. Os resultados gerais apontaram que na Escola Estadual Brasil Novo as atividades com as mídias em sala de aula eram utilizadas por projeção de filmes no *datashow*, e os conteúdos repassados aos alunos seguiam um alinhamento típico de uma narrativa ilustrativa, de caráter instrumental. As dificuldades do professor em desenvolver as atividades com as mídias em sala de aula, por meio de um viés participativo e crítico, capaz de estimular o senso crítico dos discentes, tem suas barreiras na falta de conhecimento específico em estimular os alunos a serem questionadores e críticos e a falta de habilidades na área de TIC, já que na sua formação inicial, não foi preparado para desenvolver as práticas pedagógicas com as mídias. Demonstrada as dificuldades e potencialidades do uso das mídias, apresentou-se algumas propostas de desenvolvimento de um plano de melhorias para a utilização das mídias na referida Escola.

Palavras-chave: mídias itinerantes; educação; conhecimento crítico; dificuldades, potencialidades.

ABSTRACT

Inserting information and communication technologies in the educational context allows schools to seek alternatives to use them in the teaching-learning process. The realization of this work seeks to understand the factors that led to the discontinuity of the Itinerant Media project at the Brasil Novo State School, with the main objective of analyzing the difficulties and potential of this project, specifically with regard to audiovisual technologies. As a result, there was a need to develop a work of bibliographic analysis, and also practical, with field research and case study, which resorted to a semi-structured interview applied to a group of teachers, whose data analysis was qualitatively and using content analysis. The general results showed that in the Escola Estadual Brasil Novo the activities with the media in the classroom were used for film projection in the datashow, and the contents passed on to the students followed a typical alignment of an illustrative narrative, of an instrumental character. The difficulties of the teacher in developing activities with the media in the classroom, through a participatory and critical bias, capable of stimulating the critical sense of the students, have their barriers in the lack of specific knowledge in stimulating students to be questioners and critics and the lack of skills in the ICT area, since in his initial training, he was not prepared to develop pedagogical practices with the media. Once the difficulties and potentialities of using the media were demonstrated, some proposals were presented to develop an improvement plan for the use of the media in that School.

Keywords: itinerante media; education; critical knowledge; difficulties, potential.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Contextualização da pesquisa	15
1.2 Justificativa	18
1.3 Objetivos da pesquisa	22
1.4 Procedimentos metodológicos	23
1.5 Estrutura da dissertação	27
2 OS DIFERENTES USOS DAS MÍDIAS EM SALA DE AULA	29
2.1 O uso das mídias como recurso pedagógico	29
2.2 A educação para a mídia: fomentando uma postura crítica	33
2.3 Promovendo a participação na cultura midiática	37
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA MIDIÁTICA	43
3.1 As abordagens do uso das mídias em sala de aula.	43
3.2 - Dificuldades na formação do professor para o trabalho com as mídias	46
4 AS DIFICULDADES NO CONTEXTO ESCOLAR PARA INSERÇÃO DAS MÍDIAS	51
4.1 - Os reflexos da base nacional comum curricular na utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem.	51
4.2 – Políticas de mídia e educação e as dificuldades que restringem o trabalho com as mídias no ambiente escolar	60
5 O PERCURSO DA ANÁLISE DE DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS	72
5.1 Análise dos dados coletados	72
5.2 Análise dos resultados	77
6 DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTA PARA O PROJETO MÍDIAS ITINERANTES	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	119
ANEXO A- Termo de Consentimento entregue aos participantes de pesquisa	119
ANEXO B - Roteiro de entrevista	121
ANEXO C- Exemplo de entrevista respondida	123

1 INTRODUÇÃO

Os rumos de uma sociedade conectada que se comunica cada vez mais pelas mídias e suas linguagens, são aspectos que enfatizam a importância da escola se apropriar dessas tecnologias e seus conteúdos para um melhor desempenho do ensino-aprendizagem e para que, efetivamente, alunos e professores tornem-se mais participativos na construção do conhecimento.

A educação é um mecanismo poderoso de articulação de relações de poder, de conhecimento e tecnologias. A educação familiar, por meio de um determinado meio cultural, já educa suas crianças para que possam adquirir conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A escola por sua vez, também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias da informação e comunicação que farão mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos, é ela que representa na sociedade moderna a formação das novas gerações de jovens, e de todas as pessoas que procuram a educação para se adequarem as tecnologias e assim terem a possibilidade de dominar este novo conhecimento. O professor precisa ter a compreensão das suas ações em sala de aula, entender como são definidas suas relações entre o conhecimento a ser ensinado e a forma que vai explorar as tecnologias disponíveis, para garantir um melhor aprendizado para os alunos. (KENSKI, 2012).

Em um mundo em constante mudança,

a educação tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (KENSKI, 2012, p.64).

Portanto, é imprescindível que se perceba que o aluno, nesse contexto, precisa ter uma participação mais ativa, capaz de questionar, interagir e modificar o conteúdo apresentado, segundo sua percepção cognitiva, através do seu intelecto, emocional e do seu envolvimento social.

A escola tem o desafio de educar essa nova geração, aproveitando-se do uso das tecnologias da informação e comunicação disponíveis, como geradores de polêmicas, motivadores e informadores, para que o ambiente escolar não seja apenas um lugar onde o

educador exponha o saber e os educandos sigam atentamente as lições, mas, sobretudo, um lugar onde estes possam conhecer, ampliar, (re)criar e (re)produzir seus próprios conhecimentos, possibilitando as motivações para a construção de aprendizagens significativas, contribuindo, assim, para uma práxis mais dinâmica e participativa.

A partir de pesquisas exploratórias com revisões literárias, identifica-se um problema que diz respeito ao uso instrumental das mídias e tecnologias em sala de aula, dentro de uma perspectiva, muitas vezes positivista, que só reforça a transmissão de conteúdo. Essa postura, que usa a mídia apenas como recurso e não como engajamento na prática pedagógica, pode ser uma barreira para, de fato, incluir mais efetivamente a mídia como objeto de estudo em sala de aula. Arelado a isso, conforme reforçam estudos de Fantin (2014), cursos de pedagogia e de formação docente tem, por vezes, reforçado o uso instrumental da mídia em sala de aula, ou seja, apenas para a transmissão de conteúdos pedagógicos, sem desenvolver a reflexão e leitura crítica desses conteúdos, assim como a apropriação criativa das mídias, conforme defendem autores que propõe a “*new media literacy*”, como Jenkins et al (2006), a Unesco (WILSON et al, 2013), dentre outros.

Estudos no Estado do Amapá reforçam essa visão instrumental da mídia, que é o que se pode verificar em algumas pesquisas de Monografias apresentadas na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, como por exemplo, na pesquisa de Ivanete da Luz Silva, intitulada: **Processo Ensino e Aprendizagem frente ao uso do computador na Escola Estadual Maria Cristina Botelho Rodrigues / Porto Grande – AP**, em que a pesquisadora Silva (2012), apresentou seus resultados demonstrando que a maioria dos professores implementam como suporte às suas aulas a informática educativa, por meio de atividades com jogos pedagógicos eletrônicos, desenvolvendo aulas onde os alunos constroem seus trabalhos realizando pesquisas científicas dos conteúdos pedidos nas aulas e nas disciplinas, porém, não se demonstrou que essas atividades se direcionam para uma reflexão crítica e criativa no processo de construção do conhecimento.

Da mesma forma foi o resultado da pesquisa de Sônia Maria Serrão Nunes: **O vídeo na sala de aula: Um olhar sobre essa ação pedagógica**, onde Nunes (2012), em sua monografia de Especialização em Mídias, concluiu suas análises informando que a maioria dos participantes da pesquisa reconhece o vídeo como um recurso que viabiliza melhores condições de trabalho, porque favorece uma prática mais interessante e inovadora e contribui para o processo interativo, facilitando a construção do conhecimento. Porém, há uma deficiência que precisa ser sanada através de estudos de capacitação para o uso com competência das mídias na

educação, de maneira que as mídias possam ser utilizadas como recursos pedagógicos mais eficazes.

Corroborando deste pensamento, de que as tecnologias da informação e comunicação ainda precisam se adequar aos novos pensamentos da participação de uma cultura midiática, o Professor Gabriel Raiol Pinto, em seu artigo “A utilização de tecnologias na educação: o manuseio de mídias na prática pedagógica e a influência na vida do professor”, assevera que embora os professores sejam conscientes da importância do uso das tecnologias como recursos pedagógicos, na realidade isso não acontece, não há a inclusão dessas tecnologias como práticas pedagógicas, no sentido de dar novos significados ao processo ensino aprendizagem, por isso, há a necessidade que o professor tome posse das tecnologias não só meramente como recursos pedagógicos ou simplesmente como um elemento a mais na escola, mas que faça seu uso correto para que possa integrá-las ao currículo escolar, afim de que esta venha contribuir para a democratização dos saberes e desenvolver capacidades intelectuais da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos (PINTO, 2017).

Por fim, no artigo intitulado: **A dimensão pedagógica do vídeo concebida em aulas na Escola Estadual São Benedito, Macapá, AP**, Góes & Soares (2015), enfatizam que apenas uma minoria de professores utiliza o vídeo dentro de uma visão pedagógica, pois em observações constatou-se que não exploraram o potencial e dimensões pedagógicas dos vídeos, e que os professores não percebem as potencialidades didáticas que se pode obter com a interação da tecnologia audiovisual na construção do conhecimento, porém, já foi possível notar pequenas ações para superar a resistência do uso do vídeo, buscando assim, repensar a sua utilização na escola e manuseá-lo com criticidade, para o desenvolvimento de uma alfabetização audiovisual.

Revedo o acervo da biblioteca da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, não foram encontradas dissertações que tivessem por objeto de estudo as mídias na Educação, talvez porque até o ano 2017, esta Instituição constituía-se na única Unidade da Federação que não possuía Mestrado em Educação, sendo que tal perspectiva se coaduna ao que ocorreu no processo de fundação tardio da UNIFAP. Foi a partir do ano de 2017 que o Programa de Pós-graduação passou a funcionar com o curso de Mestrado em Educação.

o êxito desse projeto foi resultante de conjunto de esforços. Decorreu da articulação de pesquisadores da UNIFAP, com apoio da Universidade do Estado do Amapá e da Universidade Federal do Pará, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente. Também contou com o apoio das Secretarias de Educação (estadual e municipal de Macapá). Projeto esse que se articula com o que estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UNIFAP), 2015-2017, ao planejar a instituição de Mestrado Acadêmico em Educação em 2017. Para tal foi fundamental

o incentivo à formação de pesquisadores e estímulo à produção acadêmica qualificada na área (UNIFAP, 2018, s/p).

Assim, somente em 2019 o processo de defesa das dissertações da primeira turma da UNIFAP passou a ser constituído. Com relação às Faculdades Particulares, as buscas não demonstraram nenhum curso de Mestrado em Educação, e conseqüentemente nenhuma dissertação na área de mídias na Educação.

Partindo dessa perspectiva e inicial problematização é que se apresenta o referido trabalho de dissertação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes, na linha de pesquisa “Educação e Comunicação”. O objetivo principal é analisar as dificuldades e potencialidades do projeto itinerante das mídias na Escola Estadual Brasil Novo, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Dentre os objetivos específicos, visou-se identificar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto; evidenciar potencialidades no processo de integração das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas e propor elementos para a construção de uma proposta futura, após a reflexão dos dados coletados, com melhorias no projeto para a Escola Estadual Brasil Novo.

O caminho trilhado na busca desses objetivos iniciou-se pela seleção de um grupo de professores da referida escola, que aceitaram participar de uma entrevista semiestruturada, em seguida, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica de diversos autores que serviram de sustentação científica sobre a temática apresentada, assim, a fundamentação se baseou em três seções que buscaram trazer uma reflexão sobre os diferentes usos das mídias em sala de aula como recursos pedagógicos, focada em uma postura crítica, promovendo a participação da cultura midiática em sala de aula.

Foram demonstradas as dificuldades na formação do professor para o trabalho com as mídias, que permitiram relacioná-las às respostas apresentadas pelas professoras da Escola Estadual Brasil Novo, e assim poder estabelecer uma relação das questões de suas dificuldades para tratar das atividades com as mídias. Finalizando a fundamentação teórica, tratou-se ainda dos reflexos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem, bem como foi apresentada algumas reflexões de teóricos que enfatizam a aplicação de políticas de mídias na educação como forma de quebrar essa barreira que restringe o trabalho das mídias no ambiente escolar.

Na fase final da dissertação, foi realizada a análise de dados pela técnica análise de conteúdo, tendo como referência a obra de Laurence Bardin (2016), onde foram realizadas as

análises dos relatos das professoras apresentadas nas entrevistas e o desenvolvimento de propostas para o projeto mídias itinerantes da Escola Brasil Novo.

1.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no Estado do Amapá, localizado no extremo Norte do Brasil, quase que inteiramente no hemisfério Norte, sendo elevado à categoria de Estado em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Por suas características geofísicas, sociais, políticas e econômicas, faz parte da vasta região Amazônica ou região Norte do Brasil, tendo como limites a Guiana Francesa a norte, o Oceano Atlântico a leste, o Pará a sul e oeste e o Suriname a noroeste. Ocupa uma área de 142.814,585 km². A capital do Estado do Amapá é a cidade de Macapá, que geograficamente está localizada entre os hemisférios Norte e Sul da Terra, é banhada pelo Rio Amazonas e cortada pela linha imaginária do Equador. O Amapá não tem ligação rodoviária com o resto do país, só se chega ao Estado de avião ou de navio (AMAPÁ, 2020).

No que se refere as questões educacionais, a nível estadual, cabe a Secretaria de Estado da Educação – SEED/AP, a execução, supervisão e controle da ação do Governo, e por meio da Coordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional compete programar, coordenar, orientar atividades de Ensino Básico e das unidades do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE. Esse núcleo, possui entre as suas competências implementar e incentivar Projetos e Programas de Inclusão Digital a serem desenvolvidas nas Unidades Escolares; o assessoramento e acompanhamento pedagógico, além da formação continuada de professores, nas áreas de Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC para o uso das tecnologias na educação; a capacitação específica para os professores multiplicadores e técnicos que atuam nos Centros de Referência em Tecnologias Educacionais (AMAPÁ/SEED, 2008).

Com o propósito de contribuir para a inclusão tecnológica dos professores na área educacional, no ano de 2011 o governo do Estado do Amapá criou o programa professor conectado, que teve por finalidade, a aquisição de Notebooks para todos os servidores do quadro do magistério e titulares de cargos efetivos da rede estadual (AMAPÁ, 2011). Este programa foi um grande incentivo para criar uma aproximação dos professores com as tecnologias digitais, entretanto, o mesmo não teve sua continuidade nos governos seguintes.

Anos mais tarde, em 2015, foi implementado o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015 -2025, que em sua meta 21, institui a Política Estadual de Tecnologias Educacionais que vissem potencializar as TIC, de forma a democratizar as informações de

cunho educacional, e dentre suas estratégias está a de se fomentar a utilização pedagógica de recursos tecnológicos, bem como de se manter e ampliar programas que assegurassem aos profissionais da educação o acesso e uso de tecnologias educacionais na Escola (AMAPÁ, 2015). Na prática, as escolas, principalmente as de periferia, continuam a utilizar as mídias já existentes, e no caso da Escola Estadual Brasil Novo, o *datashow*, a caixa amplificadora e a televisão.

Com a implementação da BNCC, foi instituído no Estado do Amapá o Referencial Curricular Amapaense, que apresenta um conjunto de saberes pedagógicos sustentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que serão fundamentais na vida escolar de cada estudante, respeitando a autonomia e especificidade local de cada escola. Dentre as suas competências, visa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (AMAPÁ, 2018). Espera-se que, em breve, estas competências sejam colocadas em prática.

A Escola Estadual Brasil Novo, escolhida para a realização da pesquisa, foi fundada em 1997 e está localizada na cidade de Macapá, na Zona Norte da cidade, aproximadamente a 10Km do centro comercial, em um bairro periférico denominado de Brasil Novo, na rua Floresta nº15, e segundo o censo escolar de 2019, atende 337 alunos nas modalidades de 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental I. Como muitas escolas Brasil afora, suas estruturas físicas são bastante precárias, necessitando constantemente de manutenção em todos os sentidos.

A Escola Estadual Brasil Novo, envolvida pelas mudanças tecnológicas procurou adequar-se ao uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de criar condições para o aluno refletir as transformações do mundo, desenvolver sua percepção cognitiva e assim se tornar um agente crítico e transformador enquanto cidadão, porém, mesmo com as mídias disponíveis na escola (*datashow*, caixa de som, DVD e Televisor), estas raramente eram utilizadas pelos professores.

Em meados de setembro de 2006, a Escola Estadual Brasil Novo recebeu do MEC (Ministério da Educação) dez computadores que impulsionaram a escola a implantar um laboratório de informática, o chamado LIED (Laboratório de Informática Educacional), que permitiu atender a um público interno de 345 alunos nas modalidades do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Especial. Nos anos seguintes, os professores lotados no LIED procuraram capacitação para torná-los aptos a utilizar as mídias disponíveis na escola. Com a capacitação dos professores, esperava-se que eles se interessassem

em utilizar essas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, na prática, não foi o que aconteceu, o que se pôde observar no dia a dia foi um certo comodismo de alguns professores, seja por não querer agregar mais tarefas em suas atividades, seja pela insegurança de alguns professores de se adequarem às funcionalidades daquelas mídias no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Buscando solucionar os problemas de superlotação das escolas Estaduais, em 2016, a Escola Estadual Brasil Novo, por recomendação da Secretaria de Educação do Estado optou por transformar o espaço do LIED (Laboratório de Informática Educacional) em sala de aula, para acomodar os novos alunos. Assim, a escola desativou a sala do LIED para amenizar a situação de crianças fora da escola, fato este que dificultou ainda mais desenvolver um trabalho promissor em ambientes virtuais.

Com a desativação do LIED, aumentou o desinteresse por parte dos professores em desenvolver atividades com as mídias disponíveis na escola, preferindo seguir o seu plano de aula tradicional, na relação de aprendizagem entre educador e educando.

As atividades com o uso das mídias audiovisuais foram paralisadas enquanto se aguardava a criação de um projeto alternativo que pudesse retomar as atividades com as TIC, foi então que a professora responsável pelo trabalho com as mídias da escola, sugeriu a coordenação pedagógica uma proposta de projeto itinerante, vindo a ser implantado com os recursos de tecnologias da informação e comunicação, oriundos do PROINFO, que na verdade, era para ser aplicado na manutenção dos equipamentos do LIED, havendo também, uma contrapartida do governo do Estado, visto que a informação que chegava aos professores era que não havia nenhum recurso financeiro específico para trabalhar com as mídias.

O objetivo do projeto mídias itinerante na Escola Brasil Novo, foi desenvolver atividades com os equipamentos tecnológicos disponíveis na escola (*datashow*, caixa de som, Televisor, DVD, e agora computador), permitindo que a aplicação desses equipamentos como metodologia alternativa viessem auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo condições para que alunos pudessem produzir conhecimentos por meio de uma visão crítica, investigadora e criativa, proporcionando a eles o conhecimento das instituições democráticas, para que pudessem participar e intervir nos vários domínios da sociedade, para no futuro tornarem-se formadores de opinião e cidadãos esclarecidos.

O atendimento aos alunos era planejado por série e dependendo do plano de aula, era utilizada a mídia adequada. A professora responsável pelo projeto procurava seguir uma linha de assuntos transversais, pois a discussão era mais polêmica. As mídias disponíveis eram levadas a cada sala de aula em seu devido horário, e não havia a participação direta do professor

efetivo da turma na atividade gerenciada pelo projeto de mídias, a responsabilidade era toda da professora coordenadora do projeto.

A coordenadora do projeto necessitou ausentar-se da escola para tratamento médico, e devido este afastamento não havia na escola um professor apto a trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação. Após o seu retorno, a mesma foi remanejada para o projeto de Acolhimento Pedagógico, o qual se encontrava sem professor e entendeu-se que a necessidade desse projeto era maior, e que os professores efetivos das turmas tinham que desenvolver habilidades com as mídias para realizar suas atividades em sala de aula, o que na prática não aconteceu, e assim, o projeto de mídias itinerante deixou de ser desenvolvido definitivamente na Escola Brasil Novo.

Vale ressaltar, que grande parte das escolas Estaduais haviam implantado o projeto de LIED (Laboratório de Informática Educacional), porém, no município de Macapá, não há conhecimento da implantação em outras escolas de nenhum projeto que se assemelhasse ao de “mídias itinerantes” referido nesse projeto.

1.2 Justificativa

Considerando que a sociedade vem passando por mudanças relevantes, em especial nos aspectos tecnológicos, é imprescindível que a educação pública passe a acompanhar esses avanços, inserindo as mídias no cotidiano educacional, exigindo de todos os envolvidos no ato de educar ações articuladas que possibilitem reestruturar metodologias, espaços físicos e novas formas de avaliação, permitindo assim, que por meio de ações pedagógicas com o auxílio das mídias, os educadores possam desenvolver suas atividades estimulando seus alunos a produzirem conhecimentos de maneira crítica e compreensiva, tendo consciência de que sua competência educacional não será substituída com o uso das tecnologias da informação e comunicação, mas tem por finalidade auxiliá-los de acordo com o contexto e as práticas educativas de cada um deles.

As escolas enfrentam grandes desafios em relação aos novos paradigmas educacionais, sobretudo no que diz respeito em se harmonizar às práticas pedagógicas, com o ensinar e aprender a partir da inserção das mídias na educação e das exigências da sociedade atual. Evidencia-se também um processo de transformação constante tanto na vida social quanto na educacional, modificando ainda os espaços de ensinar e aprender, pois segundo Moran (2000, p. 36),

a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Dáí a importância de se inserir com mais frequência as tecnologias da informação e comunicação na educação e na formação de professores, visto que as mesmas são imprescindíveis nos novos processos de ensino-aprendizagem.

É necessário que a escola realize um trabalho de qualidade com a inserção das mídias na sala de aula, para que os alunos se motivem para o ensino aprendizagem com responsabilidade e essencialmente tenham aprendizagens significativas, do contrário, as mídias serão meras ilustrações para eles. Contudo,

com relação à prática pedagógica, alguns educadores não compreendem dessa forma quando trabalham com seus alunos e estes, antepostas de mudanças, não se interessam. Isso porque a utilização dos computadores deve estar vinculada a fins e objetivos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, no qual se organize um trabalho que seja realmente significativo para os alunos, em que ele possa vivenciar a efetiva funcionalidade do aprender e do uso dessa ferramenta nesse processo. Se continuarmos simplesmente introduzindo o uso do computador aleatoriamente, sem reflexão, sem preparo e sem escolhas bem orientadas, essa ferramenta será utilizada para informatizar o caos destrutivo da educação (SANTOS; RADTKE, 2005, p.333).

O que está claro, portanto, é que o professor deve estar consciente da efetiva funcionalidade das mídias no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dividindo momentos de reflexões, planejamentos e elaboração de projetos coletivos os quais priorizem a inserção das mídias na prática cotidiana da comunidade escolar. Ao incorporar essa prática, proporcionará o desenvolvimento cognitivo de seus alunos e o aprimoramento de sua própria formação, no caso específico, estar-se referindo as mídias disponíveis na Escola Brasil Novo (caixa de som, *datashow*, Televisor e computador).

O entusiasmo pelo mister de educar sempre foi um desejo de realização pessoal da pesquisadora, visto que por ser de uma família de vários educadores, cresceu com os olhos voltados pela admiração em ver meu genitor educando as crianças de várias comunidades pelo interior do Estado do Amapá, desde então já pensava em exercer a profissão de professora, e assim foi em busca desse objetivo, concluindo o ensino médio em um curso específico de Magistério, no ano de 1996, para no ano seguinte, se tornar, por meio de concurso público, professora efetiva do Governo do Estado do Amapá.

Dando continuidade à sua formação de educadora, graduou-se em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e Pós-Graduada em Psicopedagogia, pela Faculdade Meta, também no Estado do Amapá.

A partir do ano de 2006, a pesquisadora passou a exercer suas atividades na Escola Estadual Brasil Novo, onde já podia contar com alguns equipamentos audiovisuais, tais como: a caixa de som, a Televisão e o DVD, que paulatinamente eram utilizadas como um instrumento auxiliar para o aprendizado de seus alunos.

Com o passar do tempo, o DVD foi dando lugar ao *data-show* e em plena era da informática, não havia computadores na escola, apesar do governo já disponibilizar cursos de capacitação de tecnologias digitais.

Com a chegada de computadores enviados pela SEED/AP, através do Núcleo de Tecnologia da Educação do Estado (NTE), foi implantado o Laboratório de Informática Educacional (LIED), que muito contribuiu para o aprimoramento das atividades escolares, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Foi no Laboratório de Informática Educacional (LIED) que as atividades passaram a ser desenvolvidas com as mídias disponíveis (*datashow*, caixa de som, Televisor, DVD, e agora computador), sendo realizadas com as turmas, onde eram selecionadas por dia e horário, permitindo que os alunos pudessem produzir conhecimentos extracurriculares, sem a presença de seus professores efetivos, mas sob a supervisão das professoras responsáveis pelo LIED.

Dentre as atividades desenvolvidas, eram selecionados áudios de músicas regionais, enfatizando a cultura local; filmes educativos, com o intuito de aguçar a imaginação dos alunos, despertando o prazer em assisti-los e com isso desenvolver uma reflexão crítica de determinado assunto; e jogos interativos de recreação.

O trabalho com as mídias na Escola foi o caminhar para a pesquisadora buscar especializar-se nesta área, sobretudo porque não havia interesse dos professores da escola em realizar os cursos de capacitações, que eram ofertados.

A internet já era uma realidade da escola, mas distante dos alunos, pois, haviam computadores, porém a internet era restrita à administração, e quando se liberou o acesso aos alunos, a mesma não supria a demanda da clientela que a utilizava, já que o provedor era de baixa capacidade. Com o tempo, os computadores foram ficando obsoletos e sem condições de uso, e com a finalidade de criação de nova sala de aula, a fim de suprir a falta de espaço para receber novos alunos, o LIED foi desativado.

A desativação do LIED (Laboratório de Informática Educacional) causou um sentimento de revolta e frustração, primeiro porque a pesquisadora se preparou para atuar nesta

área e compreendia que era um caminho a ser seguido para o aprimoramento e desenvolvimento dos alunos na construção de seus conhecimentos, segundo porque havia uma grande angústia em tentar explicar essa decisão para os alunos, que sempre se mostraram motivados às atividades com as mídias audiovisuais trabalhadas na escola.

Como as tecnologias de informação e comunicação representavam um desafio para a prática pedagógica, procurou-se uma alternativa para continuar a utilizar as mídias disponíveis na escola com os alunos, então, foi apresentado a Direção da Escola um Projeto de mídias Itinerante, onde a pesquisadora se propôs a levar as atividades até as salas de aula, contemplando o atendimento de todos os alunos, cada um em seu turno e turma. A proposta fora aceita, e seguindo um planejamento dinâmico, utilizava-se sempre temas polêmicos para abordar e como estratégia de atividade passava-se pequenos filmes, projetados no *datashow* e depois eram realizadas discussões a respeito do tema e com isso, contava-se com dinâmicas para fixar nossos debates.

Havia um grande entusiasmo e satisfação dos alunos com as aulas dinâmicas, e isso era muito prazeroso, pois era nítido o envolvimento das turmas com as atividades, e até alunos que tinham dificuldades na socialização com os colegas, conseguiam dar uma resposta positiva dentro do projeto e interagem, é bem verdade que de forma tímida, mas já parecia uma grande vitória. Prova disso foram as comissões de alunos que questionaram com a direção da escola e coordenação pedagógica a paralisação do projeto.

Como já mencionado anteriormente, por necessidade de saúde, a pesquisadora, que era a responsável pelo Projeto Mídias, permaneceu por um longo período afastada da escola, e quando do seu retorno fora designada para o projeto chamado Acolhimento Pedagógico, pois entenderam que a maior urgência seria a continuação deste projeto, e também porque já estava próximo o final do período letivo e o projeto de Mídias Itinerante retornaria no próximo ano, o que de fato, não ocorreu.

Com a descontinuidade do projeto, passou-se a observar o cotidiano dos professores da Escola Brasil Novo, percebendo em alguns o distanciamento em não utilizarem as mídias em sala de aula, outros simplesmente se acomodaram e se conformaram com o velho ensino tradicional.

Diante dessas inquietações, a pesquisadora identificou no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes, na linha de pesquisa “Educação e Comunicação”, o curso de Mestrado que pudesse mostrar os caminhos para realizar um trabalho, com o propósito de analisar as dificuldades e potencialidades do projeto das mídias itinerantes na Escola Estadual Brasil Novo, em específico no tocante às tecnologias do

audiovisual, e com isso, demonstrando a importância das mídias no contexto escolar, que podem contribuir para o enriquecimento e aprendizado dos alunos, bem como são fundamentais no processo de construção do conhecimento. Logo, os objetivos que nortearam este projeto buscam analisar as dificuldades e potencialidades do Projeto Mídias Itinerantes na Escola Brasil Novo, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual e propor elementos para a construção de uma proposta futura, após a reflexão dos dados coletados, com melhorias no projeto para a Escola Brasil Novo, na expectativa de que os professores passem a ter a percepção de que a inclusão das mídias em sala, oportuniza ao aluno a desenvolver a reflexão e leitura crítica dos conteúdos, assim como a apropriação criativa das mídias para a construção do conhecimento.

Para isso, procuraram-se respostas para alguns questionamentos, dentre eles: Quais as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, com a utilização das mídias disponíveis na escola, mais especificamente no tocante às tecnologias do audiovisual? Há dificuldades na formação dos professores que os afastaram do planejamento das tecnologias da informação e comunicação? Os professores perceberam potencialidades do trabalho com as tecnologias da informação e comunicação, no processo de ensino-aprendizagem?

O presente trabalho buscou as respostas para esses questionamentos, de modo que seus resultados permitam compreender as dificuldades encontradas na utilização das mídias em sala de aula, verificar suas potencialidades, para assim demonstrar que as tecnologias da informação e comunicação inseridas no âmbito da Escola Estadual Brasil Novo, facilitam a aprendizagem e a prática docente, aumentando a capacidade de um fazer pedagógico carregado de oportunidades na construção de novos conhecimentos e de um ensino-aprendizagem mais significativo.

1.3 Objetivos da pesquisa

Geral

- Analisar as dificuldades e potencialidades do projeto de mídias itinerante na Escola Estadual Brasil Novo, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual, em Macapá, Amapá.

Específicos

- Identificar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do referido Projeto;

- Evidenciar potencialidades no processo de integração das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas;
- Propor elementos para a construção de uma proposta de melhoria do projeto, a partir da reflexão dos dados coletados, para a Escola Estadual Brasil Novo.

1.4 Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de nível exploratório, que segundo Gil (2008, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O método de pesquisa é o estudo de caso, que é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento mais amplo e mais detalhado (GIL, 2008). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso tem sua importância por se tratar de uma estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”, o que permite favorecer uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

Dentre as técnicas de pesquisa utilizadas está o levantamento bibliográfico, que foi realizado por meio de bases de dados científicos, para fundamentar o trabalho, com a revisão de literatura em livros, periódicos, endereços eletrônicos, artigos científicos e demais publicações, de autores como Carneiro (2006), Champagnatte (2011), Fantin (2005;2012;2014), Jenkins et al (2006), Kenski (2012), Libâneo (2005), Moran (2000), Siqueira e Cerigatto (2012), dentre outros.

A escolha da Escola Estadual Brasil Novo como referencial para esta pesquisa, surgiu primeiramente por ser o local onde a pesquisadora exerce suas atividades laborais e por ser a escola onde a mesma implantou o projeto mídias itinerantes, e por suas experiências em trabalhar com alunos de periferia, que sempre se mostraram entusiasmados com o projeto de mídias itinerante. Em segundo plano, porque como professora atuante da rede estadual de ensino, mais especificamente na área de projetos com mídias, compreendia a importância que a inserção das mídias garantiam uma maior motivação dos alunos, com aulas atrativas, explicativas e que permitiam a eles demonstrarem suas indagações e questionarem determinado assunto, oportunizando assim, maior participação e discussões na construção de novos conhecimentos, e por fim, por buscar compreender o que gerou a desmotivação dos demais

professores em dar continuidade no projeto, já que a maioria se mostrava interessado nesse tipo de atividade.

Com as tecnologias da informação e comunicação disponíveis na escola, mas sem uma utilização no dia a dia, tudo o que foi construído poderia se perder no tempo, daí a necessidade de realizar as entrevistas com os professores da Escola Estadual Brasil Novo que fizeram parte do projeto mídias itinerantes, frisando-se que os mesmos se prontificaram a participar das entrevistas assim que souberam do objetivo da pesquisa.

Em meados de Abril de 2019, por meio de uma conversa informal com a Coordenação do estabelecimento de ensino, foi apresentado o projeto de pesquisa, delimitando seus objetivos. Em um segundo encontro, desta vez já com os profissionais de Educação, dos 8 (oito) professores que atuam em sala de aula, 6 (seis) professores aceitaram participar da pesquisa, e outros 2 (dois) se recusaram a participar alegando que não utilizam as mídias da escola e por esta razão não se sentiam confortáveis em participar da entrevista.

Entre os meses de Maio a Setembro de 2019 ocorreram os trabalhos de pesquisa com a apresentação do projeto à direção da escola, seus coordenadores pedagógicos e professores que atuam nas séries iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da referida escola, formalizando o convite para os 6 (seis) professores que aceitaram participar da entrevista de pesquisa de dissertação de mestrado, explicando os objetivos do estudo, a dinâmica da entrevista e o comprometimento nos aspectos envolvendo a confidencialidade dos dados, em conformidade do que determina o comitê científico, sendo disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), mediante o qual aceitavam ou não participar da pesquisa. A partir daí, foi elaborado um roteiro de perguntas (ANEXO B) sob a Coordenação da professora-orientadora da dissertação, para que finalmente fosse definidas as 14 (quatorzes) perguntas das entrevistas, por meio do método de entrevista semiestruturada, com o objetivo de coletar dados pertinentes a esta pesquisa, conforme já especificado anteriormente por Manzini (2004), salientando que em relação às respostas das entrevistas foi dada oportunidade às professoras de acrescentar ou alterá-las, se fosse o caso, o que não ocorreu.

Assim como técnica de pesquisa recorreu-se também a entrevistas semiestruturadas, fundamentada por Manzini (2004) e que tem como uma das características a utilização de um questionário com roteiro previamente estabelecido, com a formulação de perguntas básicas e principais referente ao tema proposto, procurando assim, alcançar os objetivos pretendidos.

Convém mencionar que na literatura há três tipos de entrevistas: a entrevista não estruturada, conhecida também como entrevista aberta ou não diretiva; entrevista estruturada, conhecida como entrevista diretiva ou fechada; e entrevista semiestruturada, conhecida como

semidireta ou semiaberta. Adota-se tais nomenclaturas por entender ser esta a terminologia mais adequada (MANZINI, 2004).

Para Manzini (1990/1991, p.154 apud MANZINI, 2004), a entrevista semiestruturada está centrada em um assunto direcionado por meio de um roteiro com perguntas principais, que vão sendo complementadas por outras questões, à medida em que essas perguntas se mostrarem pertinentes ao objetivo que se deseja alcançar. Desta forma, assevera Manzini que esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Nessa linha de pesquisa, Manzini (2004) enfatiza que é possível um planejamento de coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas, com o intuito de coletar informações básicas e como meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante, e assim poder atingir os objetivos pretendidos.

Ao analisar as questões sobre as perguntas na entrevista semiestruturada, Manzini (2004) corrobora do entendimento de Trivinos (1987), que faz uma diferenciação embasada no tipo de vertente teórica: a primeira, seguindo uma linha fenomenológica, que tem por objetivo atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais, de forma que as perguntas descritivas seriam significativas para a descoberta dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais; a segunda, seguiria uma linha histórico-cultural (dialética), tendo por objetivo determinar razões imediatas e mediatas do fenômeno social. Assim, devido às formas de abordagens selecionadas, pode-se afirmar que a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, qualificativa, do tipo levantamento de dados, uma vez que tem por objetivo estudar as características de um determinado grupo, levantar suas opiniões, concepções, dificuldades, etc., não havendo, portanto, a necessidade da utilização do processo de amostragem probabilística e de nenhum procedimento estatístico específico.

Para o processo de elaboração de um roteiro de entrevista, uma das primeiras etapas é a formulação de perguntas que levem a busca pelas informações que possam responder aos objetivos da pesquisa, levando-se em consideração a possibilidade de se incluir novas perguntas que possam contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho do pesquisador.

Manzini (2004) enfatiza que o primeiro ponto de análise da pesquisa se refere à adequação de se usar a entrevista ao caso concreto, isto é, adequar a metodologia ao objetivo da pesquisa. Para ele, a entrevista é utilizada para buscar informações sobre opiniões, concepções, expectativas, percepções sobre objetos e fatos ou complementar informações, que não foram percebidas pelo pesquisador. Em seguida, deve-se atentar para a adequação do roteiro e das perguntas, a partir de um roteiro de perguntas bem elaboradas capaz de permitir a

intervenção do entrevistador quando lhe parecer relevante no que se refere aos objetivos de sua pesquisa. Por fim, o último ponto de análise refere-se à adequação das perguntas, levando-se em consideração a adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão); à adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, frases manipulativas, impacto emocional de determinadas perguntas, etc.); e à sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis).

Desta forma, as pesquisas desenvolvidas com a utilização de entrevista semiestruturada, como forma para coletar informações devem atender as várias considerações para a elaboração de seu roteiro. Assim, o pesquisador deverá observar alguns cuidados ao formular as questões para o entrevistado, tais como: o cuidado quanto a linguagem; quanto a forma das perguntas; e quanto a sequência das perguntas no roteiro, de maneira que a adequação dos roteiros permita ao pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações.

Neste sentido, a entrevista se traduz em um processo de interação social, verbal e não verbal, em que o pesquisador procura definir seus objetivos, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em questão, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio de linguagem (MANZINI,2004).

Um exemplo de entrevista semiestruturada respondida pode ser vista no anexo C.

A próxima etapa do trabalho foi a análise das entrevistas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A proposta de Bardin (2016) se constitui de algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No caso, a análise aqui se faz sobre os conteúdos coletados durante as entrevistas (as respostas dos docentes participantes)

A primeira etapa, denominada de pré-análise, é a fase que compreende a organização do material, e se delinea um período de intuições, com objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias introdutórias. Assim, a partir dessa delimitação de ideias iniciais, cria-se um esquema preciso de operações sucessivas num plano de análise. Em síntese, essa fase inclui etapas de organização, recorre à análise flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele, é onde também se abarca a escolha dos documentos e formulação das hipóteses e objetivos (BARDIN, 2016).

A exploração do material constitui a segunda fase e resume-se na aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas, recorrendo a operações de codificação, decomposição ou enumeração, de acordo com os preceitos previamente formulados (BARDIN, 2016).

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise categorial, com a formulação de categorias para os conteúdos coletados. Por meio da categorização é possível melhor filtrar e selecionar os conteúdos. Tal procedimento pode ser compreendido da seguinte maneira:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 199).

A fase final da etapa do processo de análise de conteúdo é o tratamento dos resultados brutos, após a coleta, com o intuito de tornarem apresentáveis, significativos e válidos, possibilitando assim a realização de inferências, também interpretações conforme os objetivos previstos; ainda pode-se chegar a descobertas inesperadas. Os resultados podem ser exibidos de várias formas: através de análise estatística simples ou complexa, diagramas, figuras e modelos, colocando-se em evidência as informações providas pelas análises (BARDIN, 2016). Estes resultados foram analisados e consolidados, e apresentados na seção cinco.

1.5 Estrutura da dissertação

Na introdução, que é também a primeira seção da dissertação, foram apresentadas as justificativas, os objetivos da pesquisa, além dos procedimentos metodológicos.

A segunda seção que é a primeira parte da fundamentação teórica, tratou do uso das mídias em sala de aula como recursos pedagógicos, enfatizando uma visão por meio de uma postura crítica sobre os próprios conteúdos veiculados pela mídia, bem como a inclusão dos alunos dentro da ótica da participação da cultura midiática.

Na seção três, foi abordada a formação de professores para o trabalho com as mídias, fazendo algumas considerações acerca de como o professor atualmente vem utilizando as mídias em sala de aula como recursos pedagógicos, ressaltando também, as dificuldades na sua formação para desenvolver suas atividades com o uso das mídias.

Na seção quatro, a pesquisa analisou as dificuldades no contexto escolar para inserção das mídias, procurando demonstrar as diretrizes curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem, bem como apresentar alguns questionamentos sobre as políticas relacionadas à mídia e educação e às dificuldades que restringem o trabalho com as mídias no ambiente escolar.

Por meio da construção dessa fundamentação teórica, foi possível colher subsídios para desenvolver a análise dos dados coletados da pesquisa, permitindo com isso uma melhor compreensão da necessidade de se abrir mais espaço para que os alunos participem e produzam seus conteúdos, com a apropriação das linguagens midiáticas dentro da ótica da cultura participativa e cidadã, e ainda, possam receber uma formação para ter uma postura crítica diante os conteúdos da mídia, como espectador e consumidor (saber identificar estereótipos, recortes que a mídia faz sobre os assuntos, a tendenciosidade dos conteúdos midiáticos, etc.), evitando o uso meramente instrumental e de transmissão de conteúdo. Foi possível ainda, evidenciar as principais dificuldades dos professores na utilização das mídias e a deficiência na sua formação para o trabalho com as mídias, bem como ter uma visão sobre o uso das mídias no contexto escolar, sobre as políticas públicas de mídia-educação e as diretrizes da BNCC voltadas para as Tecnologias de Informação e Comunicação, e com isso procurar atingir os objetivos traçados.

A seção cinco descreveu os detalhes da coleta dos dados, de modo a subsidiar a análise e discussão acerca desses resultados, em seguida desenvolveu-se a análise dos dados e os resultados obtidos para se atingir os objetivos pretendidos, procurando analisar as dificuldades e potencialidades do projeto de mídias itinerante na Escola Estadual Brasil Novo.

Na seção seis, foram levantadas algumas propostas de desenvolvimento de um plano de melhorias para a utilização das mídias na Escola Estadual Brasil Novo, seguindo as abordagens contidas nas análises dos dados coletados, logo após, foram apresentadas as considerações finais, em que se realizou um apanhado geral do trabalho e dos resultados obtidos.

Após esta explanação, iniciou-se a apresentação do aporte teórico da dissertação.

2 OS DIFERENTES USOS DAS MÍDIAS EM SALA DE AULA

Nesta seção, discorreu-se sobre o uso das mídias que se faz em sala de aula. Pode-se usar a mídia apenas como recurso pedagógico dentro de uma lógica transmissiva, ou seja, usar seus conteúdos para fomentar debates, reforçar e complementar conteúdos em sala de aula etc.

Nesta perspectiva, o aluno apenas recebe o conteúdo sem muito espaço para questionar a forma como ele foi produzido e nem pode atuar como produtor desse conteúdo. Aqui, se reforça a posição de consumidor e de um receptor passivo.

No entanto, existem usos mais criativos e que colocam os alunos como sujeitos participativos. Este uso que se faz das mídias em sala de aula é o de educação para a mídia, que fomenta uma postura questionadora e crítica sobre os próprios conteúdos veiculados pela mídia, tendo-a como objeto de estudo (sua linguagem, audiência etc.). Há ainda a vertente que foca o papel da escola como sistematizadora desta aprendizagem, atuando e ensinando os alunos a produção de produtos e conteúdos midiáticos, que coloca os alunos a produzir vídeos, jornais, blogs, etc., dentro da ótica da “cultura de participação” promovida pela internet da geração da web 2.0.

Neste sentido, pretende-se explorar essas três vertentes na fundamentação teórica desta seção, com o intuito de buscar a compreensão de como se utilizar as mídias na escola, e com isso, criar expectativas de se reelaborar o projeto “Mídias itinerantes” e ampliar o uso da mídia existentes na Escola Brasil Novo, promovendo posturas mais participativas e críticas nos alunos envolvidos.

2.1 O uso das mídias como recurso pedagógico

O uso das mídias em sala de aula pode passar por diferentes usos. Há o uso como recursos pedagógicos, ou seja, a educação através das mídias. Neste caso, os conteúdos transmitidos são relacionados ao contexto e objetivos educacionais. Assistir a um filme, por exemplo, e depois relacionar e discutir seu conteúdo com os objetivos de alguma disciplina na escola, é um exemplo deste uso. São experiências como esta que se pretende resgatar com o projeto mídias itinerantes, de maneira que se possa canalizar todo o envolvimento dos alunos com os conteúdos apresentados, para formulação de debates e atividades reflexivas, críticas e criativas para o aprimoramento de suas aprendizagens.

A utilização de mídias pelo professor, no ensino-aprendizagem, possibilita a interação e compreensão de ambos, com possibilidades de desenvolver e criar várias representações sociais sobre os conteúdos promovidos pelos professores. Almeida (2003) entende que é fundamental a participação dos professores de todos os níveis de ensino em cursos de formação de professores, com o intuito de aprimorar o exercício da interação entre mídias e o conhecimento científico. As mídias, como por exemplo, o computador conectado à internet, a televisão, o vídeo, utilizados na prática pedagógica, podem criar esta interconexão entre a tecnologia e a produção do conhecimento.

Para Bento e Belchior (2016), utilizar as tecnologias de informação e comunicação como suporte educacional é importante para envolver a geração conectada, diante das inúmeras mídias disponíveis, portanto, faz-se necessário a inserção das mídias em sala de aula, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente no espaço escolar, por meio da implantação dos laboratórios de informática, acesso à internet, de tablet e principalmente pelos celulares, que com seus aplicativos inovam a prática docente. É na escola que se contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas para isso, é preciso que ela esteja preparada para atender as demandas tecnológicas, principalmente estar apta ao uso dos recursos tecnológicos através de uma estrutura física que permita a utilização dos mesmos, bem como os professores precisam estar preparados para conduzir essas transformações de uma nova forma de ensinar e saber como utilizar esses instrumentos em sala de aula. As autoras entendem que

na verdade, a escola como Instituição de função social e formativa, deve buscar inserir os recursos midiáticos com mais frequência, incentivar, estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los em sala de aula, de modo que a categoria sinta a necessidade de seu uso, e tenha certeza de sua disponibilidade. Assim como a escola, o professor também precisa ir além do contexto educacional e tornar um contínuo pesquisador, buscar estar sempre atualizado, para então poder atuar e utilizar os recursos que a mídia oferece em sala de aula (BENTO; BELCHIOR, 2016, p.341).

Portanto, a aplicação dos recursos de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, no envolvimento aluno, professor, educação e tecnologia, nos permite acreditar numa interação participativa de todos em sala de aula, mostrando a necessidade de construção de novos saberes que não estejam estruturados em uma formação fechada, hierárquica de um conhecimento educacional já estabelecido pelo sistema educacional.

É fundamental a compreensão dos professores para esta nova forma de interação, e sobretudo, que estejam preparados para estabelecer limites às novas formas de comunicação, para que não se comprometa a formação de seus alunos, futuros cidadãos.

Desta forma,

sobre as funções do professor diante das tecnologias, o ponto de partida é analisar as implicações de sua presença no processo educativo. A função do professor está condicionada à forma com que as tecnologias digitais são apresentadas no processo de ensino: como máquinas de instrução, ferramentas auxiliares do processo educativo ou parceiras evolutivas, coautoras (LOPES, 2005, p.34).

No que se refere a utilização de projeto TV Escola, projeto este que atualmente se apresenta em uma plataforma digital disponibilizado na internet, o professor além de conhecer o Programa TV Escola em sua totalidade, deve explorar os vídeos existente e sistematizá-los com os conteúdos curriculares, pois segundo Carneiro (2006, p.46), “[...] utilizam-se programas (ou trechos de programas) como estratégia pedagógica para motivar aprendizados, suscitar interesses, problematizar conteúdos, informar”.

Nas palavras de Luiz Junior e Teruya (2009, p.03),

a nosso ver, utilização de filmes no processo de ensino e de aprendizagem tem um propósito de tornar mais vivo os personagens da história mais presentes e mais do que isso favorece ao aluno uma educação visual, com intuito de formar um aluno mais crítico diante dos objetos da mídia. Se o aluno tem uma cultura cinematográfica conseqüentemente pode lhe favorecer um posicionamento crítico em relação a mídia que o mesmo levará para além do espaço escolar.

Neste sentido, é imprescindível que o professor disponha de uma prática educativa que realmente seja motivadora do aprendizado em sala de aula, porque,

a integração das tecnologias de TV e vídeo ao processo de ensino-aprendizagem requer do professor desempenhar nova função – a de protagonista dessa integração. Cabe-lhe preparar-se para mediar a cultura televisiva e as necessidades de desenvolvimento cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. (CARNEIRO, 2006, p.08).

A utilização de vídeos como recurso pedagógico em sala de aula já é uma exigência educacional, que precisa de comprometimento para a formação de cidadãos críticos, principalmente dos professores, protagonistas da integração entre essas mídias com os componentes curriculares em sala de aula, de tal modo que

[...] a escola precisaria deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, nos vídeos, no computador, etc.) [...]. (LIBÂNEO, 2005, p.26).

Aliada a essa transformação da escola, deve está contemplada – ou deveria estar – a formação continuada do professor. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva sua qualificação, buscando capacitar-se acerca de como utilizar as tecnologias da informação e

comunicação no cotidiano escolar, usando-os de forma planejada e criativa, onde ele deve perceber quais os vídeos adequados nas ocasiões em que for utilizar os recursos audiovisuais, ou qualquer outra tecnologia tecnologias da informação e comunicação, pois com essas ferramentas disponibilizadas pela Escola, a forma de ensinar e aprender podem ser facilmente ampliados, dependendo da inovação na prática educativa que o professor adequar. Nas palavras de Melo e Tosta (2008, p.63), “[...] introduzir no cotidiano da escola as linguagens das mídias e os temas por elas difundidos como objeto de estudo e reflexão [...]”, requer constante formação dos professores, bem como inovações em sua maneira de ensinar.

Vale ressaltar que como recurso pedagógico o professor dispõe de uma variedade de vídeos, que pode relacionar com os conteúdos curriculares em sala de aula, como: filmes, desenhos animados, vídeos da Internet, comerciais, programas da TV Escola (disponíveis na plataforma digital), propagandas, informativos, produções (vídeos, reportagens, documentários) realizadas pelos próprios alunos na escola. É importante alertar também que formas inadequadas (apassivadoras e alienantes) podem causar transtornos e descaracterizar seu uso, comprometendo o trabalho do professor, bem como o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso que,

[...] educação e mídia são campos originais, abrangentes e interdisciplinares, que muitas vezes tendem, equivocadamente, a reduzir à sua lógica e perspectiva todas as outras. Por isso mesmo, é necessário, pela aprendizagem, pesquisa e experimentação sistemática, adentrar nas totalidades e remodelar ângulos e novos pontos de observação. (MELO; TOSTA, 2008, pp.56-57).

A partir do momento em que o professor passa a utilizar as mídias como recurso pedagógico em sala de aula, de forma adequada por meio do aperfeiçoamento de sua prática educativa, através de sua formação continuada, permitirá ao aluno desenvolver uma mudança da postura de ser e de agir, levando-o a refletir, analisar, criar e criticar as relações sociais e assim compreender o seu papel na sociedade, as diversas situações e experiências da vida cotidiana.

Nas palavras de Kenski (2012), pensar na educação por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação infere-se em novas abordagens pedagógicas, oferecendo grandes possibilidades de conhecimentos e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores em todos os níveis de ensino. Para que isso se concretize,

é preciso olhá-los de uma nova perspectiva. Até aqui, os computadores e internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação. Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e

de seus participantes, ou seja, de todos. O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto, de todos, cada aluno e cada professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais alargado (KENSKI, 2012, p.66).

Dessa forma, educar com as tecnologias da informação e comunicação significa planejar e implantar propostas dinâmicas de estudos, objetivando exercer e desenvolver concepções sócio históricas da educação, transformando a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, investigações e debates, criando oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, garantindo a sua formação para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2012).

Neste sentido, buscam-se as atividades com as mídias em sala de aula como recurso pedagógico como forma de propiciar ao aluno o despertar para o caminho de uma leitura crítica, levando-o a uma mudança no modo de pensar, de refletir e analisar os conceitos e representações dos conteúdos que lhe foi repassado.

No caso do Projeto Mídias Itinerantes, essa busca das atividades com as mídias, se reflete em uma expectativa de melhor inclusão destas, que estão disponíveis na escola, mais especificamente a projeção de filmes por meio do *data-show*, Televisão e o computador (afinal são essas mídias que compõem nossa realidade hoje na escola), e com isso contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica do educando no processo de ensino-aprendizagem e de suas relações sociais dentro da sociedade. Daí a importância de se discutir no próximo tópico como fomentar no aluno uma postura crítica por intermédio das mídias.

2.2 A educação para a mídia: fomentando uma postura crítica

Um dos objetivos deste trabalho é justamente buscar o entendimento de que, fomentar uma postura crítica nos alunos por meio das mídias é uma forma de potencializar a construção de novos saberes, aumentando a capacidade cognitiva de um aprendiz mais significativo.

Ao longo dos séculos, as tecnologias de comunicação e informação passaram a produzir novos modos de acesso ao conhecimento, seja nas relações interpessoais, nos processos sociais e principalmente nas instituições, de forma que hoje, grupos sociais, família, escola e meios de comunicação, são compreendidos como importantes espaços educativos e socializadores, isto é, espaços de reflexão a respeito do papel político, social e cultural que as mídias exercem sobre

as pessoas. Por isso, é necessário promover uma reflexão nos jovens para auxiliá-los a ler e escrever de forma autônoma, crítica e criativa, através das diversas possibilidades de comunicação midiática que lhe são apresentadas (PEREIRA, 2008).

As mídias em sala de aula se tornaram indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seus conteúdos passam a transmitir mensagens que muitas das vezes, para alguns alunos, são representações fiéis do que estão vendo, por exemplo, muitas vezes assistem a um vídeo simplesmente por assistir, sem se dar conta da mensagem que aquelas imagens ou textos querem transmitir, sem que o pensamento possa reproduzi-las para o caminho de uma leitura crítica, isto é, refletir sobre o conceito e representação que aquele conteúdo pode contribuir para aprimorar seus conhecimentos.

Nas palavras de Parente (2018), quando se fala em leitura crítica da mídia deve-se considerar todos os objetos que formam parte do universo do indivíduo leitor e os produtos audiovisuais consumidos e as diversas leituras que podem ser feitas de um texto, seja por meio de livro, de TV, de rádio, cinema, internet, etc. Considerando o campo educacional, é necessário haver uma prática criativa, que permita ao aluno relacionar pensamento e experiência e não ter como certo que as coisas são como são, é preciso que ele compreenda e tenha a noção de que a leitura crítica tem uma dimensão política, que influencia diretamente no modo de ver o mundo.

Assim, cabe às instituições educacionais propiciarem a seus alunos uma leitura crítica e criativa das mídias, como forma de moldarem novas ideias e percepções do mundo em que vivem, de maneira que ao se apropriarem criticamente desses conteúdos, possam abrir uma discussão mais ampla, mais profunda, numa expectativa de que seus questionamentos se revelem numa interpretação mais próxima de sua realidade, e não de uma discussão somente do que é mostrado.

Para Fantin (2005), há a necessidade de se construir significados que nos permita situar e organizar o mundo a nossa volta, isso implica uma reflexão sobre a relação entre as mídias, a escola, e as políticas socioeconômicas mais ampla e, sobretudo, numa discussão da representatividade, social e cultural de alguns setores da sociedade, pois se as pessoas estão sendo educadas por meio de imagens e sons, por cinema, programas de televisão, e principalmente por meios eletrônicos, que tem protagonizado o processo cultural e educativo da sociedade, é preciso que a escola utilize esses recursos como potencial na construção do conhecimento.

Educar para as mídias nesta perspectiva implica

a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para fazer/produzir mídias também. Nesse sentido, podemos situar a discussão sobre os direitos das crianças, pois a questão parece ser maior do que prover e/ou proteger as crianças dos meios e sim pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades atuais do ser criança hoje, capacitando-as, a partir de suas especificidades, a analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e a participar (na medida do possível) de decisões que dizem respeito a este contexto. No entanto, como a educação para as mídias não se reduz aos meios a seus aspectos instrumentais, pois elas não são ferramentas neutras e sim meios que produzem significados, isso deve estar claro nas mediações escolares (FANTIN, 2005, p.03).

Para Costa e Ferreira (2013), as mídias hoje são uma realidade indispensáveis no processo educacional, de maneira que para garantir que elas se integrem, não basta utilizá-las instrumentalmente em sala de aula, faz-se necessário um lugar na educação para as mídias nesse processo, construindo e consolidando propostas pedagógicas que dialoguem com as mídias, de tal forma que a educação seja capaz de se estruturar e sustentar a transformação das mídias e do que é veiculado nelas em conhecimento, e este, em resultados de aprendizagem, diminuindo assim, a inquietação.

Segundo Moran (1993, apud (COSTA; FERREIRA, 2013), estudar as mídias de modo crítico torna-se o caminho para a subutilização instrumental. Utilizando o termo “leitura crítica dos meios de comunicação”, o autor sugere uma forma de ler a mídia que tem caráter específico de dimensão política e pedagógica, e que está inserido em um processo de compressão da realidade, assim, somente com uma leitura crítica dos meios de comunicação é possível compreender a realidade da palavra que foi proferida, mesmo na situação predominante de “receptor”.

Braga (2006, apud COSTA; FERREIRA, 2013) assevera que a crítica midiática deve ser desenvolvida em sua forma mais ampla, uma vez que ela não está limitada às análises feitas por teóricos e intelectuais, mas perfeitamente possível por parte da sociedade, e que, portanto, passível de ser elaborada por profissionais da educação.

Para as autoras Costa e Ferreira (2013), muitas são as nomenclaturas que convergem da interface educação e comunicação (educomunicação, Mídia-Educação, etc.), entretanto, essas variações terminológicas objetivam uma formação dentro da área educacional voltada a um usuário participativo, crítico e criativo diante das mídias, isto é, pensar em educação para as mídias envolve entender as lacunas nessa formação, ou seja, aquilo que se pode fazer e não se faz, e que contornos a utilização desses equipamentos midiáticos estão tomando em sala de aula. Envolve, também, pensar em como a educação poderá contribuir para que os estudantes que estão nas escolas e universidades se tornem usuários criativos e críticos destas mídias e

“não meros consumidores compulsivos de representações novas de velhos clichês” (BELLONI, 2009, p.08 apud COSTA; FERREIRA, 2013).

Neste sentido,

Explorar as mídias pedagogicamente implica reinventar a educação em todos os níveis e formas, fomentando uma transformação de magnitude tal que afeta profundamente os docentes e discentes. O professor precisa conhecer as potencialidades das mídias para que possa incluí-las em sala de aula de modo a ultrapassar o mero uso das mídias pelas mídias (COSTA; FERREIRA, 2013, p.150).

Segundo Buckingham (2003, apud SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012), uma pessoa “literada” em mídias sabe construir uma narrativa diante de imagens e textos, fazer perguntas, gerar hipóteses e procurar respostas, de maneira que ao ler conteúdos veiculados nos meios de comunicação, é capaz de produzir conhecimento através de uma leitura crítica.

Para Siqueira e Cerigatto (2012), essa leitura crítica não objetiva menosprezar o que se produz no conteúdo midiático, mas é uma forma de estimular a criação de expectativas e estabelecer estratégias de compreender o significado do que é apresentado com o conhecimento que já se adquiriu, e assim, se tornar um leitor crítico.

Para as autoras,

[...] a sala de aula, trabalhar com hipóteses, perguntas e respostas pode ser uma atividade mais estimulante e produtiva do que a instrução explícita, baseada em leitura de conceitos teóricos e desgarrada da prática cotidiana do jovem com as mídias. Em certo sentido, esta abordagem também pode contribuir para a alfabetização em novas tecnologias, já que compreende o uso das mídias como leitura e escrita, num processo contínuo (SIQUEIRA; CERRIGATO, 2012, p.242).

Portanto, a mídia-educação vai além de uma inclusão digital no processo educacional, ela se propõe a encontrar uma maneira de promover a educação específica para acessar, avaliar e produzir conteúdos, através das inúmeras linguagens que a tecnologia digital permite, promovendo assim, o diálogo da escola com as corporações de mídia, tornando possível ao educando conhecer mecanismos de formatação do conteúdo, capaz de discernir as coisas boas e ruins, contidas na indústria cultural (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012).

Assim, fomentar as habilidades críticas de leitura requer um entendimento acerca das políticas que norteiam as diretrizes das tecnologias da informação e comunicação na educação, o que perpassa pelo papel incentivador da escola em promover a participação da cultura midiática na educação, o que será objeto de estudo do próximo tópico.

2.3 Promovendo a participação na cultura midiática

Neste cenário de uma cultura participativa – termo elencado por Jenkins et al (2006) para se referir à adesão popular quanto à criação e compartilhamento de conteúdo na internet - é preciso compreender o processo de reformulação social e cultural que as mídias impuseram dentro da sociedade como um todo, que atingiram diretamente as relações educacionais, e servem de base para a compreensão da retomada do projeto mídias itinerantes.

Atualmente, os meios de comunicações tornaram-se tão potencializados que as informações passaram a ser recebidas de forma quase que imediata e simultâneas, interligando-se em diferentes pontos do mundo inteiro, e isso trouxe grandes transformações na forma de pensar, interpretar e produzir novos conhecimentos, ocasionando assim mudanças na cultura, nas relações interpessoais e sobretudo, na sociedade como um todo, exigindo das pessoas a compreensão e a visão de um novo saber, através das mídias. Esta nova interpretação de mundo, a partir do conhecimento de uma cultura midiática, perpassa pelo papel da escola como sistematizadora desta aprendizagem, atuando e ensinando os alunos a participar e produzir conhecimentos por meio destas tecnologias da informação e comunicação, com o intuito de construir uma sociedade mais crítica e democrática.

Nessa perspectiva, Siqueira e Martins (2013) asseveram que as mídias fornecem muitas informações e ideias conflitantes sobre a sociedade em que vivem, portanto, cabe aos alunos, com o auxílio do professor, testar algumas dessas descrições e interpretações da realidade, desmontar e analisar o processo de codificação e decodificação das mensagens que lhes são apresentadas pelas mídias, desenvolvendo leituras críticas e se desvincilhando de concepções prévias, sobretudo de produção de conteúdos por não profissionais, onde as disputas simbólicas se tornam mais acirradas entre “grupos marginais e hegemônicos” que procuram passar ideias de que seus discursos são verdadeiros. Por isso, é necessário manter a mente aberta para enxergar as molduras que são apresentadas em cada discurso e que recursos são utilizados para emoldurá-lo.

Nessa compreensão, incentivar a cultura de participação midiática e fomentar habilidades críticas de leitura e escrita multimodais vai além das especificidades contidas no estudo tradicional da linguagem, já que se preocupa em estudar a mídia a partir de sua cultura específica, seguindo quatro conceitos centrais para a compreensão desse fenômeno, onde os educadores devem se comprometer em desenvolver as habilidades críticas para o acesso, a avaliação, o uso e a produção de mensagens por meio das mídias. A linguagem é o primeiro

desses conceitos, procurando demonstrar que o sentido das mensagens não é algo óbvio e que reflete a realidade, como é repassado nas atividades pedagógicas, mas necessita de uma abordagem analítica e questionadora, procurando demonstrar como o significado foi construído pelos recursos de linguagem. O segundo conceito-chave é a audiência e deve estudar as reações e comportamentos dos usuários das mídias. Assim, as atividades pedagógicas devem estar voltadas para exercitar as relações entre as estruturas do texto e as comunidades interpretativas; Instituições de mídias seriam o terceiro conceito-chave, cabendo ao pensamento crítico refazer o percurso histórico, do processo inicial à abstração, definindo critérios para o que merece e o que não merece ser notícia, o que é ético ou antiético na indústria do entretenimento, definindo ainda, os parâmetros que dividem a censura da regulação de mídia e da liberdade de expressão; e por fim, o conceito de Representação, que demonstra que as construções de valores, personagens, argumentos, sobre um mesmo tema, variam de acordo com a época, o lugar, a intencionalidade do produto e as expectativas do público (SIQUEIRA, 2017).

Nesta linha de raciocínio, Alexandra B. de Siqueira (2017) entende que:

promover a mídia-educação a partir dos conceitos-chaves parece ser uma prática com vantagens para a educação escolar porque: Permite o estudo da mídia em termo de extensão, variedade e profundidade; Concentra esforços em algo relevante para a leitura crítica, que é o distanciamento necessário para refletir sobre as próprias escolhas; orienta o estudo sistemático, independentemente das constantes inovações tecnológicas e do surgimento e desaparecimento de produtos que viram moda; Integra-se com facilidade à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais porque, no final das contas, foca as mesmas competências gerais de comunicar e representar, investigar e compreender, e contextualizar social e historicamente (BRASIL/MEC, 1999). (SIQUEIRA, 2017, p. 213).

Em outras palavras, incentivar a participação da cultural midiática na educação consiste em distanciar emocionalmente o aluno do texto, para que ele possa demonstrar, analisar comparativamente, remontar e construir textos midiáticos, sintetizando dados e pontos de vista, não necessariamente concordando com a visão do professor. Mais do que se chegar a uma resposta previamente estabelecida, é mais importante demonstrar a capacidade de argumentação do aluno, para que possa desenvolver a leitura crítica e assim exercitar suas habilidades contextualizando social e historicamente o problema que lhe é apresentado (SIQUEIRA, 2017).

Não concordar com a visão do professor, necessariamente não significa deixar de lado sua experiência, seu conhecimento científico sobre os conteúdos sobre as tecnologias da informação e comunicação, pois segundo enfatizam Teruya e Moraes (2009, p.329), no campo educacional,

torna-se cada vez mais necessária a presença do trabalho docente para lidar com a grande quantidade de informações introjectadas pela mídia em todos os jovens. A orientação do professor e da professora é de extrema relevância na análise crítica dos conteúdos midiáticos, por meio da apresentação do conhecimento científico estruturado, para que os alunos sejam capazes de reestruturar seus pensamentos com base no fundamento teórico.

No entanto, tem-se a compreensão de que a mídia eletrônica foi desenvolvida para atender a racionalidade tecnológica e constituindo-se em uma indústria da mente, uma vez que a lógica da dominação é imperceptível porque se naturaliza no indivíduo que perdeu a capacidade de pensar criticamente. Por esta razão, o grande desafio é a apropriação crítica das tecnologias de mídias e dos conteúdos audiovisuais caracterizados pela superficialidade e fragmentação do modismo, do efêmero e do descartável. Teruya e Moraes (2009). Para as autoras, na prática pedagógica,

o professor que se limita a reproduzir e repassar os conteúdos midiáticos fortalece o discurso hegemônico da cultura dominante. Mas vislumbramos que a indústria da cultura, ao disseminar e padronizar a consciência, também cria os focos de resistência dentro de suas próprias contradições. Nesse ponto, a necessidade de uma leitura crítica das mídias na educação abre caminhos para ampliar os conhecimentos sobre as possibilidades de criação, manipulação, sedução e persuasão desses meios em todas as dimensões da sociedade [...] (TERUYA; MORAES, 2009, p.341).

A formação do leitor crítico das diferentes mídias, portanto, requer um entendimento acerca das políticas que norteiam as diretrizes de tecnologias na educação e apropriação consistentes dos temas veiculados na narrativa midiática, a fim de produzir conteúdos escolares capazes de combater a superficialidade e a fragmentação da cultura hegemônica em favor de uma educação de qualidade para todos (TERUYA; MORAES, 2009).

Para Kenski (2012), em uma sociedade de um conhecimento crescente, por mudanças advindas do uso das tecnologias, já não se pode mais falar em aprender, transmitir e produzir conhecimentos orientados por saberes estáveis e reconhecidos, e por perfis de professores com formações definidas por funções e suas competências delimitadas nas suas respectivas áreas de conhecimento. Assim, usar as mídias como recursos didáticos revelam uma mudança no processo educacional, mostrando-se a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não estejam sintetizadas em um processo de educação já estabelecido pelo sistema educacional. Para a autora, a tecnologia das redes oferece um novo ambiente de situações sociais, de modo que os bilhões de informações disponíveis na internet, levam as crianças e jovens a se engajarem nas redes sociais para criar e descobrir novas informações, havendo assim uma ruptura nas hierarquias de poder em relação ao acesso e processamento das informações, atingindo de maneira direta as formas de treinamento e aquisição de

conhecimento. Vale ressaltar que as crianças e jovens de hoje, conectadas a todo tempo com as mídias digitais, apresentam novas maneiras de pensar e de agir e que influenciam muito a educação de um modo geral. Para a autora, as competências e habilidades – das quais trataremos mais adiante – dessa nova geração estão se aprimorando de maneira muito acentuada, de forma que o movimento vem de fora da escola e

a característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mescla-se nas redes informática – na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. A formação de “comunidade de aprendizagem”, em que se desenvolve os princípios do ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração da dinâmica da escola. (KENSKI, 2012, p. 126).

As mudanças já vêm ocorrendo de forma gradativa no cotidiano de alunos, professores e das muitas pessoas que tem acesso a este novo espaço virtual de interação, comunicação e aprendizagem. É preciso entender que estamos diante de mudança de paradigmas num cenário de uma cultura de participação, onde cada vez mais se estar diante de um novo modelo de comunicação, que vai além de um emissor e de um receptor, mas de uma rede de processo de comunicações, onde está a figura de um sujeito ativo, de um público participativo com maior poder de escolha, de consumo e de possibilidades e interferir nos processos midiáticos, a partir das conversas realizadas nas redes sociais.

Até aqui, procurou-se demonstrar a relação que envolve alunos, professores, escola e cultura midiática, necessitando, porém, de uma maior compreensão deste momento de reconfiguração das experiências de consumo dos sujeitos e das suas exigências frente as informações disponíveis na atualidade, e para isso, é preciso compreender essa mudança de paradigma num cenário de uma cultura de participação.

De acordo com Jenkins et al (2006), a cultura participativa está emergindo à medida que a cultura absorve a participação e interferência do público nos processos de comunicação de diferentes suportes midiáticos, de tal forma que possibilitam aos consumidores se apropriarem de conteúdos, arquivar, anotar e recircular esses conteúdos de novas e poderosas maneiras. Assim, a cultura participativa está reformulando as regras pela qual operam o trabalho, a vida cívica, a expressão cultural e sobretudo, a escola, de tal forma que ela oferece muitas oportunidades para os jovens que passam a interagir uns com os outros por meio das mídias digitais, diante das inúmeras informações que recebem. Nesses novos ambientes de mídias, muitas crianças e jovens sabem lidar com essas mídias mais do que a maioria dos pais e

professores, por isso, é preciso envolvê-los em diálogos críticos que os ajudem a organizar seus entendimentos intuitivos dessas experiências.

Isso não é uma tarefa fácil, uma vez que é perceptível que muitas dessas crianças e jovens não podem acompanhar esta evolução tecnológica, tendo em vista o seu baixo poder aquisitivo. Parece meio contraditória essa afirmação frente a facilidade que se tem hoje de se adquirir um celular com inúmeras funções, no entanto, ainda é a realidade de muitas comunidades, ou seja, torna-se um privilégio para os jovens que podem adquirir e manusear essas tecnologias e com isso dominar o uso de computadores em sala de aula, afastando colegas de classe menos tecnicamente qualificados, que tem dificuldades de acesso aos meios digitais (JENKINS et al, 2006).

Corroborando do entendimento do referido autor, essa percepção é uma realidade na Escola Estadual Brasil Novo, que por localizar-se em uma área de periferia, grande parte de seus alunos provêm de famílias de baixíssimo poder aquisitivo e a única mídia digital que manuseavam eram os computadores do Laboratório de Informática, que foi desativado.

Persistindo na linha de raciocínio de Jenkins et al (2006), os conteúdos midiáticos são moldados por interesses comerciais, ainda que não se possa precisar até que ponto eles influenciam o que vemos e o que não vemos. Embora essa nova oportunidade de participação on-line, mesmo quando os jovens produzem e compartilham sua própria mídia, o fazem em termos estabelecidos por esses interesses comerciais, e é nesse sentido que as crianças e os jovens precisam estar preparados para dominar as habilidades necessárias como cidadãos e consumidores, devendo expandir suas competências necessárias e não deixar de lado as que já possuem, isto é, suas habilidades de alfabetização tradicional, de pesquisar, de avaliar as confiabilidades dos dados e de análises críticas ensinadas em sala de aula, porém, é imprescindível que os jovens adquiram novas habilidades para participar do novo cenário da mídia. Nesse cenário, as habilidades para o século XXI, são habilidades que permitem que os alunos explorem novas ferramentas de simulação, dispositivos de informações e redes sociais, facilitando a troca de informações em diversas comunidades e plataformas de mídias. Para ele,

[..] identificamos um conjunto de habilidades sociais e competências culturais essenciais que os jovens devem adquirir para serem participantes plenos, ativos, criativos e éticos nessa cultura participativa emergente: Brincadeira – a capacidade de experimentar o ambiente ao seu redor como uma forma da resolução de problemas; Desempenho – a capacidade de adotar identidades alternativas para fins de improvisação e descoberta; Simulação – a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real; Apropriação – a capacidade de amostrar e remixar significativamente os conteúdos de mídia; Multitarefa – a capacidade de digitalizar ambiente e mudança de foco, conforme necessário, para destacar detalhes; Cognição Distribuída – a capacidade de interagir significativamente

com ferramentas que expandem as capacidades mentais; Inteligência Coletiva – a capacidade de reunir conhecimento e comparar anotações com outras pessoas em direção a um objetivo comum; Julgamento – a capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação; Navegação transmedia – a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações em várias modalidades; Rede – a capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informações; Negociação – a capacidade de viajar por diversas comunidades, discernir e respeitar várias perspectivas e entender e seguir normas alternativas. (JENKINS et al, 2006, p. 56).

Alguns professores já incorporaram algumas dessas habilidades em suas aulas, no entanto, as integrações dessas habilidades ainda estão distantes de uma realidade da escola (o que é o caso da Escola Estadual Brasil Novo), que ainda não é capaz de reduzir o déficit de participação, de maneira que todos possam integrar e interagir nessa cultura participativa. Por outro lado, ainda que alguns educadores estejam fazendo um trabalho inovador em mídias digitais, eles se concentram em mídias tradicionais, tais como: impressão, transmissão, cinema, música, etc., que supostamente exercem maior influência sobre os jovens. Porém, é importante frisar que embora o poder midiático esteja bastante concentrado, a capacidade de produzir e distribuir mídias nunca foi tão livre, uma vez que os materiais midiáticos existentes nos fornecem vocabulários ricos, dando uma dimensão enorme de como ajudar os alunos a pensar criticamente de como a mídia enquadra as percepções do mundo e reformula a experiência de acordo com seus próprios códigos e convenções, o que obviamente precisa ser repensado por meio da cultura participativa (JENKINS et al, 2006).

Essa integração de habilidades que permitem que os alunos explorem as tecnologias da informação e comunicação, inovando e criando por meio das mídias digitais, facilitando a troca de informações para aprimorar seus conhecimentos, ainda está distante de uma realidade da Escola Brasil Novo, que retrocedeu na utilização das mídias em sala de aula por motivos já expostos anteriormente. Para o professor se integrar e interagir nessa cultura participativa é preciso identificar as deficiências na sua formação, tema este que será tratado na próxima seção.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA MUDIÁTICA

Já se discutiu até aqui, que a utilização das tecnologias da informação e comunicação pelo professor no ensino-aprendizagem do aluno possibilita a interação e compreensão de ambos, com possibilidades de desenvolver e criar várias representações sociais sobre os conteúdos promovidos pelos professores, asseverando que estes também precisam ir além do contexto educacional e tornarem-se contínuos pesquisadores, buscando estar sempre atualizados, para que possam atuar e utilizar as mídias em sala de aula.

A verdade é que muitos educadores ainda não conseguiram se adaptar ao uso das tecnologias da informação e comunicação, e devido as suas dificuldades deixam de utilizá-las como recursos pedagógicos em sala de aula. Isso decorre quer seja de uma formação que basicamente não inclui em seu programa de curso uma disciplina específica de tecnologia de informações, quer seja simplesmente porque se recusam em adaptar-se a essas tecnologias e assim manter o ensino tradicional.

Portanto, o que se pretende desenvolver nos próximos tópicos desta seção são algumas considerações acerca de como o professor atualmente vem utilizando as mídias em sala de aula, como recursos pedagógicos, enfatizando também, as dificuldades na sua formação para o trabalho com as mídias, facilitando assim a compreensão dos objetivos pretendidos nesta dissertação.

3.1 As abordagens do uso das mídias em sala de aula.

A incorporação das mídias no contexto escolar, no que diz respeito ao seu uso em sala de aula como recursos pedagógicos, é objeto de discussões de diversos autores, sobretudo pela preocupação com a apropriação crítica das tecnologias pelos professores e alunos. Moran (2007, apud CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011) compreende que é interessante que o professor, ao desenvolver seus trabalhos com a utilização das mídias, encontre meios de provocação para os alunos, procurando incitar discussões em sala de aula, estimulando o interesse pelo tema abordado e gerando neles o despertar no interesse pela pesquisa. É importante que o professor assuma a função de mediador, e não apenas de transmissor de um conhecimento.

Aponta Martín-Barbero (2004, apud CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p. 23),

que a escola precisa se ambientar com a realidade e com os avanços dos meios de comunicação, e deve procurar se relacionar com a realidade que a cerca, que é permeada por tecnologias que se renovam contínua e rapidamente. Caso isso não ocorra, a escola pode ficar para trás em termos tecnológicos, e isso se refletirá também nas suas relações com seus alunos, que já estarão acostumados a novos modos de relacionamentos, advindos das tecnologias, e que poderão achar obsoletas as formas como a escola conduz suas relações com os alunos.

A partir de estudos referente a mídias-educação e mediações, Champangnatte e Nunes (2011), após a análise de como as mídias audiovisuais estão sendo trabalhadas em termos didáticos-pedagógicos, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, perceberam que o uso do vídeo como ilustrativo predominou entre a maioria dos professores das escolas observadas.

Segundo os autores, um grupo de professores apresentaram um trabalho mais aprofundado com as mídias, aproveitando diversas potencialidades, promovendo discussões e questionamentos a partir dos conteúdos apresentados. Entretanto, outro grupo de professores utilizaram as mídias como recurso ilustrativo aos conteúdos que trabalhavam, servindo apenas como complemento às atividades, não permitindo que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas, tendo em vista que não se gerou discussões e questionamentos sobre o conteúdo apresentado, prejudicando as possibilidades de mediações com o uso das mídias. Isso pôde ser confirmado durante uma aula com vídeos, onde foi observado que os alunos assistiram passivos ao vídeo e também foram pesquisadores passivos na internet, e não surgiram muitas discussões e diálogos dos alunos com o professor sobre os conteúdos (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011).

Com relação a essa forma de uso apenas ilustrativo das mídias, pode-se afirmar, a partir de Martín-Barbero (2003, apud CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011), que as mediações não estariam ocorrendo de forma adequada, pois não sofrem influências de todos os participantes da teia, prevalecendo a mediação institucional professor-aluno, excluindo as mediações individuais e situacionais, tornando insuficiente a mediação vídeo-tecnologia.

Kenski (2012) assinala que para se utilizar um filme em uma situação educativa, é preciso uma preparação prévia dos alunos para “olharem” o filme, com uma predisposição e atenção do que está sendo visto, de forma que possam observar e analisar criticamente o conteúdo apresentado. Para a autora,

É preciso, depois, canalizar todo o envolvimento dos estudantes com as cenas vistas para a formulação de debates, conversas e atividades comunicativas entre eles, de forma que orientem a reflexão sobre o conteúdo que deve ser assimilado e trabalhado criticamente. Outras atividades posteriores vão orientar o caminho que os levará das experiências observadas no filme ao processo de construção e de sistematização das próprias aprendizagem (KENSKI, 2012, p. 86).

Para Fantin (2006, apud CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011), é importante que o professor não seja passivo perante as mídias, deve procurar trabalhar de forma ativa com seus alunos, despertando neles a crítica e a discussão sobre o conteúdo apresentado. O professor deve permitir que as possibilidades superem as simples ilustrações, instituindo mediação entre seus participantes, aproveitando as potencialidades que elas oferecem, de modo que podem mediar discussões, críticas e questionamentos ricos para o trabalho de educação para a mídia em sala de aula.

No caso específico da internet, foi possível observar que alguns professores conduziram seus alunos para o laboratório de informática para realizar pesquisas nos sites sem discutir os conteúdos que estavam pesquisando e, ainda, os colocavam para copiar os textos dos sites. Posteriormente, em sala de aula, pouco se discutiu o que foi pesquisado. Porém, foi possível observar que determinados professores apesar de trabalharem a internet como ilustrativa, foram capazes de levar os conteúdos pesquisados para as salas de aula e daí estabeleceram discussões interessantes com os alunos. (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011).

Esse tipo de atividade de ensino, isolando o aluno numa interação exclusiva com o computador e o conteúdo, demonstra ainda uma visão tradicionalista, em que não se considera o aluno que aprende ou o contexto em que ocorre a educação, mas cria uma perspectiva apenas de transmissão de informações, onde os conteúdos apresentados são posteriormente verificados nas respostas que correspondem às formuladas anteriormente pelos professores. “Aprender nesse caminho, significa treinar, adestrar, repetir”. (KENSKI, 2012).

Instituir essa visão redutora do uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula tem causado insatisfação e certa desconfiança, tanto por parte dos alunos como dos professores, quanto à eficácia do uso das tecnologias na educação. É preciso superar esta fase, os alunos precisam ter autonomia em relação às suas próprias aprendizagens, sendo capazes de organizar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam e que sejam estimulados a participar das atividades onde quer que estejam, e que novas experiências pedagógicas com a utilização das tecnologias da informação e comunicação possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, de maneira que a interação seja permanente entre todos os participantes do processo de construção do conhecimento (KENSKI, 2012).

Nessa perspectiva, cada professor deve integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas, de maneira que além de seus conhecimentos específicos em suas disciplinas, possuam conhecimentos relativos às mídias, que deverão ser incorporados ao seu fazer

educacional (FANTIN, 2005). Assim, a presença e o uso das tecnologias nas práticas educacionais precisam não só reconfigurar a escola e seus espaços, mas permitir que os programas de formação inicial e continuada do professor passem a promover e instituir um novo perfil deste profissional na atualidade, de tal forma que se estabeleça seu aprimoramento em sua relação com a cultura, com as mídias e tecnologia, que são conteúdos fundamentais para a educação de hoje. Permitindo assim, que o professor conheça as possibilidades de uso didático das tecnologias da informação e comunicação, e desenvolva um processo de aprendizagem multimídia na construção do conhecimento (FANTIN, 2012).

Cabe então, agora, abrir para a discussão de questões relacionadas às dificuldades na formação do professor para o trabalho com as mídias.

3.2 - Dificuldades na formação do professor para o trabalho com as mídias

A dificuldade na formação do professor para trabalhar com as mídias passa pelas transformações nos modos de ensinar e aprender, perpassando pela ideia de que não há uma disciplina específica para o curso de formação inicial para professor, tampouco para atuarem nesse contexto de mudanças, entenderem como as mídias e as tecnologias operam ou podem operar na prática pedagógica. Aliado a isso, o problema se agrava em relação à presença das tecnologias digitais no ensino, pois ainda há um grande caminho a percorrer na compreensão das suas especificidades nas propostas de formação que envolve inserção, vivência e análise das diferentes formas de uso e apropriação das tecnologias nos processos didático-pedagógicos (FANTIN, 2012).

Nas palavras de Sampaio e Leite (2013), as dificuldades para o aprimoramento e o desenvolvimento da educação é desencadeada por inúmeros fatores, entre eles, o descaso com a educação por parte do governo. Embora seu discurso seja o de exaltá-la como prioridade, há baixa remuneração dos professores; precárias condições de trabalho; sucessão rápida e constante de propostas pedagógicas e uma visão fragmentada que impera na formação inicial e permanente do professor.

Frisa-se que, ainda que o professor não seja o único responsável pelos resultados da atuação escolar, é ele o responsável direto pela tarefa de refazer com os alunos a trajetória do conhecimento humano, e se assim não o fosse, não seria necessário a Instituição escolar. Portanto, a atuação do professor é fruto de suas vivências, experiências, reflexões, relações interpessoais, logo, sua formação inicial e continuadas não pode ser tratada de forma separada,

devendo ser uma constante em sua vida profissional, pois estão permanentemente se deparando com os desafios cotidianos próprios da relação pedagógica que tem com os alunos.

Para Kenski (2012), alguns dos problemas decorrentes do fracasso no uso das tecnologias da informação e comunicação na educação está na falta de conhecimento dos professores para o melhor uso didático dessas tecnologias, uma vez que esses não são formados para este fim. Aliado a isso, está aquele professor que fica lendo o assunto da aula, que já não parece importante para a turma; aquele que exhibe uma série de *slides* e faz apresentações em *Power Point*; aquele que prefere preencher suas aulas apenas exibindo filmes, ou ainda, o professor que utiliza a internet apenas como um banco de dados, permitindo que os alunos façam suas pesquisas para confeccionar seus trabalhos.

Surgem ainda os problemas decorrentes da própria carreira do professor, como aponta Belloni (2003, p.299, apud KENSKI, 2012) ao asseverar que o professor não dispõe de tempo para realizar a formação continuada dentro da jornada de trabalho. Em outras palavras, conclui a autora, a ausência de incentivos na formação de sua carreira e o nível de salário desses profissionais ocasiona a falta de motivação para que eles realizem sua formação continuada, e quando são oferecidos treinamentos a esses profissionais, eles se apresentam distantes de suas práticas pedagógicas e de suas condições de trabalho.

Seguindo este raciocínio, Fantin (2012) parte da compreensão de que a demanda da sociedade nem sempre é a mesma da educação, e ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está repleta de muitas informações, o acesso a elas é altamente fragmentado, o que faz com que se delimite e se determine a qualidade das interações entre sujeito e informação, e conseqüentemente na construção do conhecimento. Neste sentido, é imprescindível que se crie condições para o desenvolvimento de uma competência midiática na formação dos professores, que envolva a discussão sobre apreciação, recepção e produção responsável no sentido de uma mediação sistemática que contribua com uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias, posto que já há algum tempo, vários pesquisadores do campo da educação e comunicação, tais como Bazalgette (2005), Gonet (2004), Rivoltella (2002), Belloni (2001) e outros enfatizam a necessidade de o currículo da formação de professores não apenas contemplar a comunicação, a mídia e a tecnologia, mas que estas sejam estudadas, praticadas e aperfeiçoadas no sentido de uma relação emancipatória com as mídias. Para a autora,

quando argumentamos que a comunicação deve estar presente na formação do professor, estamos nos referindo a um trabalho de mídia-educação, entendida como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a

partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin, 2006, apud FANTIN, 2012, p. 438).

Desta forma, ao se ter em mente a reorganização de saberes instantâneos e descontínuos provindos das mídias, é necessário a compreensão da sua presença no ensino não só a partir das práticas educativas e sociais, mas a partir de sua inserção na organização curricular.

A mudança ou relativização do paradigma dominante e as novas formas de organização do trabalho provocam alterações importantes na relação pedagógica em todos os níveis de escolaridade, tanto nos modos de ensinar e aprender como nos conteúdos disciplinares (SODRÉ, 2002, p.96, apud FANTIN, 2012, p.440).

Sinaliza Porto (2006), que a formação docente deve estar aberta às novas experiências, às novas formas de aprender, se relacionar, ensinar e estimulando a capacidade e ideias de cada um, de forma que os professores sejam capazes de desenvolver suas sensibilidades e refletir e perceber novos saberes, conectado com a vida e a realidade social. Para a autora,

Os conteúdos presentes nas tecnologias da comunicação, em especial na televisiva, fornecem elementos para expressão e compreensão de processos sociais, pois trazem para a cena conflitos, estereótipos, situações e contextos a serem debatidos/refletidos pelos sujeitos escolares (também espectadores), muitas vezes com dificuldades para, sem orientação, lerem imagens e perceberem conexões montadas pelos meios para “vender” seus produtos, ideias e serviços (PORTO, 2006, p. 54).

Daí a necessidade de o professor ter uma reflexão coletiva dos temas de interesse de seus alunos e também uma leitura crítica das mensagens/imagens repassados pelas mídias, o que lhes permitirá um maior conforto, segurança e preparo para tratar desses temas em sala de aula, quebrando preconceitos e estereótipos que por ventura possam existir. Assim, conhecendo o conteúdo e sendo capaz de reconhecer seus preconceitos, tabus e, principalmente seus limites para conduzir temas polêmicos, o professor ao refletir sobre as mensagens/imagens presentes nos meios de comunicação, desenvolve suas competências e habilidades para compreender a realidade nelas retratadas, o que certamente vai auxiliar o aluno a uma leitura crítica de sua realidade social e poderá intervir nela, como forma de garantir sua cidadania. (PORTO, 2006).

Em uma pesquisa sobre Projetos Políticos Pedagógicos nas Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina, Schuhmacher; Alves Filho e Schuhmacher (2017), analisaram que os programas de disciplinas apontam para a fragilidade de inserção curricular das TIC na Literatura, onde o resultado demonstra a deficiência com que o conhecimento em TIC é desenvolvida do decorrer da formação do professor. Em sua formação inicial construiu-se um

obstáculo didático de origem cultural, onde os questionamentos são desnecessários, tendo a compreensão de que as tecnologias de informação e comunicação são ferramentas de organização de sua aula, de comunicação ou simplesmente de pesquisas na internet, ademais, entendem que essas mídias são recursos adversos, trabalhosos e que, combinam melhor com as novas gerações, ou seja, torna-se um obstáculo romper com hábitos e costumes já perpetuados em sala de aula.

Schuhmacher; Alves Filho e Schuhmacher (2017), asseveram que em alguns relatos de suas pesquisas, professores do ensino médio argumentaram que os usos das TIC não podem ser usados no contexto do conteúdo que ministram em sala de aula, trata-se de uso específico e, portanto, não pode ser generalizado e vinculado ao conteúdo de sua disciplina. Trata-se de um problema de obstáculo didático epistemológico, o que demonstra que a intenção didática não tem o propósito constitutivo do conhecimento, visto que o professor não foi preparado em sua formação formal para esta compreensão. Para os autores,

Na análise dos documentos legais brasileiros, como diretrizes e leis que orientam ou sugerem o planejamento curricular e conteúdos mínimos, percebe-se a inexistência de um padrão de competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciado durante sua formação inicial, no que tange o uso das TIC. Esta inconstância produz situações em que o atendimento das diretrizes ocorre pela inserção de disciplinas isoladas, em que o viés do uso das TIC no ensino dissipa-se em emendas extensas, nas quais o tema evanesce como um tópico tratado em poucas aulas. (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p.574).

Na prática, esses obstáculos estruturais demonstram a fragilidade e o descompasso das políticas públicas com a formação do professor, o que só será resolvido por meio de ações governamentais que consolidem as necessidades inerentes às situações do ensino.

É preciso deixar claro que a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas e sociais e a sua inserção no currículo escolar precisam estar harmonizados, não só a uma reconfiguração da escola e seus espaços, mas sobretudo a programas de formação inicial e continuada que promovam o novo perfil profissional do professor na atualidade, e em sua relação com a cultura, com as mídias e tecnologias, que são conteúdos e ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do processo educacional de hoje, pois é através da apropriação do uso didático das tecnologias que se vai desenvolver uma educação multimídia interligada as dimensões crítica, instrumental e produtiva da mídia-educação às propostas de estudo teórico-práticas a respeito da produção midiática (literária, audiovisual, fotográfica, jornalística, digital, etc.) e suas diferentes formas de interação e colaboração em rede (FANTIN, 2012).

Refletir sobre a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura implica pensar o perfil do profissional que se pretende formar e, para tal, há que caracterizar os objetivos que se pretendem alcançar no trabalho desenvolvido com educação de crianças e jovens na sociedade contemporânea. O protagonismo das mídias e a transformação da paisagem comunicativa, cada vez mais marcada pela multimedialidade, têm transformado as relações dos sujeitos entre si e destes com a cultura, modificando as formas de produção, acesso e socialização do conhecimento (FANTIN, 2012, p.292).

No decorrer deste estudo, muito já se falou da incorporação das mídias no contexto escolar, no que diz respeito ao seu uso em sala de aula como recurso pedagógico, demonstrando as dificuldades para inserção das tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente, entre elas, a deficiência na formação dos professores e sua consequente adaptação ao uso dessas tecnologias na prática pedagógica, entretanto, não se pode transferir essa gama de responsabilidades tão somente ao professor, uma vez que a escola deve estar preparada para absorver essas mudanças, estando estruturada fisicamente com os equipamentos tecnológicos que possam viabilizar o trabalho do professor, e permitir ao aluno desenvolver a capacidade que ele necessita para aprimorar seus conhecimentos e construir uma narrativa capaz de produzir conhecimento por meio de uma leitura crítica. Daí a necessidade de se fazer algumas considerações sobre as dificuldades no contexto escolar para a inserção das mídias, o que trataremos na próxima seção.

4 AS DIFICULDADES NO CONTEXTO ESCOLAR PARA INSERÇÃO DAS MÍDIAS

Há muito tempo se discute a integração das mídias e tecnologias na educação em todo o território nacional, e bem recentemente foi estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se percebe a preocupação com a formação e participação do educando em desenvolver suas habilidades de uso e reflexão das tecnologias em seu aprendizado, que, esse processo ainda é lento e delicado, uma vez que para ser posto em prática, é necessário desenvolver políticas de investimento para aquisição de equipamentos tecnológicos nas escolas para assim alinhar as áreas do conhecimento à era digital.

A consolidação da BNCC é marco histórico no processo de construção do conhecimento e aprendizado, uma vez que ao instituir as tecnologias digitais em todas as áreas do Ensino Fundamental, delimitando seus objetivos tecnológicos em sala de aula, este documento oficial servirá de fundamental importância para que os idealizadores do projeto mídias itinerantes tenham base argumentativa junto os órgãos governamentais da prioridade de se investir e promover a inserção das mídias em sala de aula na Escola Estadual Brasil Novo. E conseqüentemente, a necessidade de se formar professores para atuar nas atividades de tecnologias digitais, pois não há mais como se fechar os olhos para estas práticas de ensino ao longo da educação básica.

Para melhor compreensão das dificuldades no contexto escolar para inserção das mídias, algumas argumentações serão tratadas a seguir no que diz respeito aos reflexos da Base Nacional Comum Curricular na utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem, procurando ainda comentar sobre as Políticas de Mídia e Educação e as dificuldades que restringem o trabalho com as mídias no ambiente escolar.

4.1 - Os reflexos da base nacional comum curricular na utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que as decisões pedagógicas ao longo da Educação Básica devem orientar-se para o desenvolvimento de competências, isto é, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Assim a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018).

O que se busca compreender neste tópico, são as prováveis competências específicas instituídas na BNCC, que demandam a utilização das tecnologias no processo educacional, demonstrando que a prática de ensino em tecnologia é fundamental para a construção do conhecimento, diante das constantes mudanças nesta era digital.

Espera-se que as diretrizes curriculares contidas na BNCC no âmbito da utilização das tecnologias digitais em sala de aula, sejam colocadas em prática em especial no Ensino Fundamental I, o que será de fundamental importância para se viabilizar o Projeto Mídias Itinerantes na Escola Brasil Novo, e assim criar expectativas para se propor elementos para a construção de um plano de ação no currículo da Escola Brasil Novo.

Soares (2016), ao analisar a segunda versão da proposta da BNCC, numa perspectiva educacional, com o propósito de encontrar espaços e metodologias em torno de uma bem estruturada alfabetização midiática e informacional, sustenta que o referido documento enfatiza que a utilização do termo linguagens, no plural, demonstra que o aprendizado na área de conhecimento abrange a linguagem verbal, musical, visual e corporal, que apontam para a integração desses recursos expressivos na participação na vida em sociedade, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Portanto, por ter esse caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagens, o documento demanda a criação de oportunidades de práticas expressivas.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que esta proposta permite que se desenvolva um programa de ação, envolvendo as mídias e as tecnologias, considerado fundamental para o objeto de estudo a que os alunos têm direito. É o que se pode demonstrar reverenciado no documento:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los (SOARES, 2016, p. 88).

Cabe mencionar que o termo letramento aqui utilizado, não se refere a necessidade de o sujeito dominar a prática de leitura e escrita, mas o letramento digital, o que implica a necessidade do sujeito dominar tais práticas em decorrência das tecnologias.

Para Freitas (2010), o letramento digital compreende um conjunto de competências fundamentais para que o indivíduo passe a entender e utilizar as informações vindas das mais variadas fontes de tecnologias, para que tenha o domínio crítico-estratégico das ferramentas digitais disponíveis com a linguagem no ambiente digital.

Nas palavras de Soares (2016), ao compreender o letramento digital e midiático como relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, a proposta da BNCC assegura os objetivos de aprendizagem para todos os componentes curriculares, e esses procedimentos comunicativos se traduzem em exercícios formativos, que estimulam o pensamento crítico e criativo, pelo fortalecimento da capacidade de formular perguntas na vida cotidiana e a avaliar as respostas frente as mais abrangentes questões da vida social. Tomando como exemplo a prática artística em qualquer de uma das suas linguagens (artes visuais, dança, etc..), é por meio das diferentes modalidades que o aluno compreenderá a função social das manifestações culturais.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2018, p.41).

Daí a importância do aluno – respeitado o seu nível de aprofundamento cognitivo e psicológico – ser capaz desde a educação infantil, estabelecer relações entre os sistemas das artes, mídia, produção e circulação das artes na sociedade, e com isso, atuar de forma crítica, problematizando a questão (SOARES, 2016).

A segunda proposta da BNCC já define, desde os anos iniciais do ensino fundamental, que os alunos estejam preparados para utilizar as tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para um campo de atuação do ponto de vista político-cidadão. Da mesma forma que apresenta uma efetiva “pedagogia de leitura crítica”, nos moldes dos tradicionais programas de recepção midiática metodologicamente organizados, propondo como meta para o ensino fundamental, dentre outras, utilizar “software”, inclusive programas de edição de texto, para construir, editar e publicar textos multimodais com rapidez e eficiência crescentes (3º. Ano); comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e tirar

conclusões sobre o que é mais confiável (4º e 5º anos). A proposta parte do pressuposto de que os adolescentes, ao final deste ciclo, já conhecem e fazem uso de uma gama variada de gêneros das práticas cotidianas, mais especificamente, em relação às tecnologias digitais, de tal forma que as atividades dos estudantes demandem experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interagir socialmente, por meio dos recursos tecnológicos, que permitam situações de interação em sua vida para buscar, compartilhar e divulgar conhecimentos e assim participar da vida em sociedade (SOARES, 2016).

Ao final do Ensino Médio,

os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. [...]. Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, **do audiovisual**, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo (BRASIL, 2018, p. 496).

Ao analisar os temas integradores da prática curricular, dentre eles “Culturas digitais e computação”, Soares (2016) assevera que esses temas expressam compromissos formativos centrais, entretanto, por atravessar vários componentes curriculares e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, configura-se à efetivação de ações integradoras. Diz o autor:

Sob nosso ponto de vista, faltou, tanto à primeira quanto à segunda edição da proposta do BNCC, nomear, de uma forma adequada, uma realidade evidenciada no decorrer das 500 páginas do documento: para além do tema transversal denominado “Culturas digitais e computação”, aparece fortemente presente no texto o fenômeno da ação comunicativa articuladora da cidadania comunicacional, convertida, na prática, em autêntico “tema integrador”. No caso, a Educomunicação converte-se em fator central de interdisciplinaridade, uma das virtudes anunciadas para os cinco temas integradores escolhidos, convertendo-se num coeficiente indispensável para o êxito de todo o programa proposto (SOARES, 2016, p. 46).

Soares (2016), finaliza sua análise argumentando que mesmo a edição anterior de proposta da BNCC deixou de discutir pontos fundamentais para o êxito da proposta, como o papel do professor e da abrangência e sua atuação na prática curricular. É condenar ao fracasso todo o trabalho na elaboração deste documento se não se analisa a formação do docente para que assuma com autoridade e competência as novas funções que lhe foram atribuídas ou que se reconheça a figura de um profissional para atuar nas práticas interdisciplinares, mais

especificamente na área que envolva mídias tecnológicas, o educador, profissional este que já atua em muitas escolas públicas e privadas há várias décadas, e que as universidades já passam a reconhecer a sua formação superior específica.

Tratando mais especificamente da BNCC, Fuza e Miranda (2020), assinalam que o documento se posiciona como potencial modificador de formas de atuação do professor, enfatizando que este deva ter o necessário domínio das tecnologias digitais, pois desde as explicações introdutórias do documento, já faz referências ao digital. Para elas, entre as dez competências gerais apresentadas para todas as áreas do conhecimento, quatro delas tematizam a questão:

1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, **formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens – **verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, apud FUZA; MIRANDA, 2020, p.12-13, grifos nossos).

Para Fuza e Miranda (2020) estas competências que enfatizam a presença de tecnologias no ensino, perpassam pela compreensão que o professor precisa despertar para as discussões dos valores atribuídos ao digital, e os caminhos que ele deve atuar nas diferentes áreas do conhecimento. Diante do novo documento oficial de ensino, percebendo as tecnologias digitais como um universo que se integraria a outros coexistentes pelos quais transitam os indivíduos; como ferramentas no sentido de um conjunto de técnicas racionais, onde o professor precisa saber ensinar o uso e função de ferramentas técnicas; como conotação de linguagem. Isto é, o papel do professor é de promover o uso das múltiplas linguagens, e aqui mais especificamente, a digital; como tecnologias digitais para se agir socialmente, em uma abordagem delas, dentro e fora da escola.

Assim, assevera as autoras, que essas concepções de tecnologias indicam abordagens diversas para o ensino em todas as áreas, uma vez que ao inserir o aluno em um universo

tecnológico, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, para ler e produzir textos em diferentes linguagens ou para agir socialmente por meio de tecnologias digitais, pressupõem-se que o professor, como mediador, frente às formas distintas de trabalho em sala de aula, deve ter claro seus objetivos e objetos de ensino.

Neste sentido, não é apenas um documento normativo que garantirá a inserção das tecnologias como melhor forma de se aprimorar o aprendizado escolar, até porque seria pretensioso imaginar que as linguagens e nos limites das atividades escolares seriam capazes de didatizar minimamente a educomunicação, deve-se, portanto, analisar as formas de apropriação das tecnologias digitais e sob quais concepções para se desenvolver práticas de ensino e aprendizagem em cada área de atuação. (FUZA; MIRANDA, 2020).

A BNCC traz uma preocupação em reafirmar o posicionamento que a escola deve definir no contexto de constantes avanços tecnológicos, reconhecendo a necessidade da inserção das tecnologias nas práticas escolares, considerando o papel das habilidades e competências do professor para despertar no aluno uma formação crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, produzindo conhecimentos, resolvendo problemas e exercendo protagonismo e autoria na formação de sua cidadania.

Vale ressaltar, que alguns estudiosos do assunto como Saviani (2016), Geraldi (2015) e outros, assinalam a necessidade de se tecer algumas críticas e compreensões mais aprofundadas sobre como essa aliança das tecnologias digitais e o processo de ensino poderá ocorrer na BNCC. Segundo Saviani (2016, p. 82, apud FUZA; MIRANDA, 2020, p.06), “é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis”, para que não dê a impressão de que se está professando textos de ficção científica e que a humanidade está submetida e dirigida por máquinas engendradas em processos automáticos, o que nos faz cogitar a (im)possibilidade de trazer as tecnologias digitais para o campo do ensino em todas as áreas e sua presença não garante melhorias na educação, pelo contrário, pode acentuar outros problemas. Em contrapartida, a situação pode representar para os professores, um impacto na maneira como eles articulam em seu trabalho.

Por sua vez, Geraldi (2015, p.394, apud FUZA; MIRANDA, 2020), chegou a problematizar que “produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro”, ou seja, necessariamente não se tem condições de saber se proposituras de trabalho com o digital se efetivará, uma vez que são inúmeras as dificuldades de desenvolver as tecnologias digitais no cenário da educação brasileira.

Para corroborar o entendimento das autoras, tomamos como exemplo a Escola Estadual Brasil Novo, onde suas mais modernas mídias digitais, os computadores do laboratório de informática (LIED), foram desativadas.

Na concepção de Fuza e Miranda (2020) o problema é que a BNCC não instituiu um direcionamento metodológico para lidar com os conteúdos, apenas os delimita, deixando a cargo dos Estados e, conseqüentemente, das Instituições Educacionais esse trabalho. Assim, cabe ao professor e/ou escola a compreensão de que este documento é passível de ajustes a sua realidade, sendo possível elaborar o seu próprio currículo, uma vez que é considerado algo em construção. Será, portanto, no contexto escolar, à luz da BNCC, que se vai adquirir um currículo de caráter interdisciplinar, removendo as barreiras entre as disciplinas, possibilitando um saber, mediado no digital, que não esteja voltado tão somente para o técnico, mas para o social. Para as autoras a questão é, como apropriar-se das tecnologias digitais e sob quais concepções se desenvolver as práticas de ensino e aprendizagem em nossas áreas de atuação?

Se pensarmos do âmbito do ensino de língua materna, a incorporação delas, seja em qual acepção for, tem sido avaliada. Como já advertia Buzato (2010, p.299-300), o blog escolar “ pode não passar de um mero repertório [...] de reificações oriundas de uma prática não fronteiriça [...], isto é, uma prática monológica constrangida por designs didáticos e curriculares autoritários centrados numa interpretação global do que seria um problema local”. (FUZA; MIRANDA, 2020, p.19).

Portanto, nas palavras de Fuza e Miranda (2020), a presença das tecnologias digitais pode apenas perpetuar práticas tradicionais já criticadas, o que se suscita grandes discussões às propostas advindas pela BNCC. Visto que, ao mesmo tempo em que sua implementação prevê reformulações na formação do professor, traz questionamentos de como realizá-las, já que promover um trabalho com o digital pode ser bastante divergente, uma vez que este documento engloba toda a educação básica do País. Na qual o acesso à tecnologia é desigual e as práticas de uso tecnológico também variadas, havendo, assim, a necessidade de se formar professores aptos a utilizar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino.

Nesse contexto, Fuza e Miranda (2020) sinalizam que a BNCC enfatiza práticas que se alinham a contemporaneidade com o uso das tecnologias digitais, identificando, por meio de um quadro, os gêneros discursivos propostos no Ensino Fundamental II, nas áreas e suas relações com a tecnologia digital. Para elas, tomou-se como exemplo esse nível por entenderem que os professores são formados para esse nível e, também por ser o momento em que os professores de todas as áreas são graduados em diferentes licenciaturas.

Quadro 1 - Áreas e gêneros que contemplam o digital no EF II:

Áreas	Componentes	Gênero(s) contemplados em intersecção com o digital	Exemplos	Percepção sobre gêneros
Linguagens	Língua Portuguesa	Gêneros em diferentes mídias, linguagens e meios	charge digital, <i>gameplay</i> , <i>fanfics</i> etc.	Inseridos de acordo com as práticas dos campos de atuação; diretamente indicados nos campos e nas habilidades específicas.
	Arte	Gênero em manifestações artísticas	Ilustrações de textos diversos, animações, vídeos etc.	Vistos mais como instrumentos do que objetos de ensino; aparecem maioritariamente nas habilidades e não são diretamente indicados.
	Educação Física	Gêneros principalmente em jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos, análise de diferentes meios, discussão etc.	Aparecem como apoio para objetos de conhecimento (como jogos); aparecem como meios para desenvolver habilidades em função do desenvolvimento de tecnologias digitais; não são diretamente indicados.
	Língua Inglesa	Gêneros em práticas sociais	<i>Chats</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , fóruns <i>on-line</i> etc.	São diretamente indicados nas habilidades específicas.
Matemática	Matemática	Proposta de trabalho com gêneros variados	Planilhas eletrônicas, consulta a <i>sites</i> , figuras etc.	Ferramentas para se desenvolver as habilidades específicas; aparecem de forma direta e indireta como recomendação para [produção e análise] de gêneros que requerem o digital como ferramenta para desenvolver conteúdo.
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	Proposta de trabalhos com vários gêneros como meio, e não como finalidade do ensino	Ilustrações e/ou modelos digitais, fluxogramas, relatos multimodais etc.	Podem ser apreendidos de ações gerais nas unidades temáticas e para o desenvolvimento de habilidades específicas; não são indicados de forma direta.
Ciências Humanas	Geografia	Propõe o trabalho com vários gêneros	Gêneros textuais, mapas, gráficos, esquemas, debates etc.	Considerados como ferramenta ou suporte dos gêneros propostos.
	História	Propõe o trabalho com vários gêneros	Narrativas em diferentes linguagens, gráficos, músicas, documentos iconográficos etc.	São apreendidos dos trabalhos propostos nas unidades que são diferentes para cada ano, mas não mencionam explicitamente o meio digital

Ensino Religioso	Ensino Religioso	Gêneros em diferentes mídias	Discussão, matérias midiáticas etc.	Aparecem como forma de desenvolvimento das habilidades específicas.
------------------	------------------	------------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), adaptado por Fuza e Miranda (2020).

Como se demonstra no quadro 1, os gêneros são contemplados em todas as áreas, alguns de forma direta, outros de forma indireta, porém sugerindo que para desenvolver seus conteúdos específicos, indicam a necessidade de análise e produção de gêneros para desenvolver as habilidades desejadas.

Para as autoras,

os dados reforçam a ideia de que na BNCC as orientações nem sempre recaem no trabalho específico com gêneros em relação ao digital, os quais podem ser apreendidos pela maneira com que são contextualizados nas práticas e ações para se abordar objetos de ensino ou mesmo para desenvolver habilidades específicas, ainda que certos componentes façam questão de marcar essa relação, trazendo gêneros digitais - ver Língua Portuguesa e Língua Inglesa - ou que necessitam de ferramentas digitais para serem desenvolvidos, como se nota na Educação Física. Portanto, a forma como as tecnologias digitais são vistas e suas variações recaem na abordagem de gêneros discursivos em cada área/componente, isto é, como instrumentos, para determinadas ações, como no caso da Matemática, ou como meios de produção, no caso dos gêneros digitais em Línguas Portuguesa e Inglesa (Linguagens) (FUZA; MIRANDA, 2020, p.21).

Ao instituir as tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento, a BNCC demonstra o seu objetivo que é a promoção do desenvolvimento educacional, porém, é necessária uma reflexão crítica sobre o efeito do documento no Ensino Fundamental II, uma vez que a formação docente (inicial e continuada) demonstram lacunas quanto ao tratamento efetivo de (novos) gêneros discursivos e tecnologias digitais e as dificuldades de atuação com gêneros, associados a tecnologias, tendo em vista que muitos professores não são preparados para desenvolver atividades com tecnologias digitais, e o documento é enfático ao afirmar a necessidade de formar professores aptos a “usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino e selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem. Portanto, é preciso que se tenha a consciência de que mesmo a formação superior ou de curso de formação continuada não será suficiente para a constituição do professor esperado que domine e saiba promover um trabalho com tecnologias digitais. Desta forma, as heterogeneidades da sala de aula convergem para uma reflexão sobre o trabalho dos professores, cujas formações iniciais e continuadas se encontram em promessa de reestruturação, que não poderá ser realizada sem um questionamento da suposta homogeneidade esperada (FUZA; MIRANDA, 2020).

Ramos (2020) ressalta que após a aprovação da BNCC, passou-se a rediscutir as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial dos professores da educação básica (BNC-Formação), que estabelece as competências gerais e específicas do professor no campo do conhecimento, pois para o autor, a implementação da BNCC reforça a necessidade e atualização profissional frente a estas competências, de maneira que possa ser dada ao professor a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação e aplicar na prática os fundamentos didático-metodológicos alinhados à BNCC.

Não há dúvidas de que os objetivos traçados pelas diretrizes para a Educação Básica, instituídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são fundamentais para a consolidação de uma educação atualizada à nova era digital, entretanto, diversas ainda são as dificuldades e barreiras que impedem a inserção tecnológica nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção das mídias no currículo escolar, daí a necessidade de e se tecer algumas considerações sobre as políticas de mídia e educação no próximo tópico.

4.2 – Políticas de mídia e educação e as dificuldades que restringem o trabalho com as mídias no ambiente escolar

Bévort e Belloni (2009) consideram a mídia-educação um campo de estudos em um processo de difícil consolidação no Brasil, tendo em vista a pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação – apesar da ênfase dada às mídias como objeto de estudo em documentos que traçam diretrizes para a Educação Básica, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico. Para as autoras, há diversas dificuldades e barreiras que impedem o desenvolvimento da interface mídia e educação no ambiente escolar, e colocam cinco fatores-chaves:

- i) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- ii) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas;
- iii) confusões conceituais, práticas inadequadas, "receitas prontas" para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores;
- iv) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais;
- v) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção (BÉVORT E BELLONI , 2009, p. 1082).

As dificuldades expostas acima são apenas uma amostra dos diversos fatores que travam a consolidação da mídia-educação, embora seja oportuno enfatizar que o sistema educacional formal tem procurado ofertar a inserção de equipamentos nas escolas, como forma de garantir

a sua inclusão no meio educacional, porém, quando se avalia o uso desses equipamentos, percebe-se que sua oferta em sala de aula não contempla programas de preparação e formação de professores para o uso de tais tecnologias.

Para Fantin (2012), apesar do forte investimento para a inserção das tecnologias nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção das mídias no currículo escolar, ainda deixam a desejar, uma vez que

ao analisar as ementas de cada disciplina verificamos que estas são diversificadas e que em alguns casos dizem respeito às filiações e fundamentações teórico-metodológicas de cada curso ou grupo de pesquisa vinculado às respectivas instituições. Assim, suas abordagens dizem respeito a diversos enfoques, que envolvem desde um caráter mais teórico e conceitual até um caráter mais operativo e instrumental; havendo também, enfoques de caráter mais pragmático a respeito das implicações pedagógicas e sociais dos usos das tecnologias. Sabemos que a construção de um currículo é uma disputa de territórios que envolvem relações de poder e, por vezes, correlações de forças conjunturais que implicam uma busca de consenso. Mas independente de cada contexto histórico das reformas curriculares nos diferentes cursos, nos perguntamos: como a formação inicial está preparando os professores para atuarem com as tecnologias e a cultura digital na prática pedagógica? (FANTIN, 2012, p. 445-446).

Neste sentido, a autora deixa claro que essa inserção curricular da mídia-educação na formação inicial não vai suprir as aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em sua formação profissional, porém, sua ausência agrava ainda mais esse quadro e por esta razão, resta ao professor buscar suprir suas necessidades de diferentes formas, seja através de esforço pessoal com familiares e amigos, cursos de extensão, cursos de especialização e formação permanente ou continuada nos locais de atuação, como demonstra a pesquisa de Fantin e Rivoltella (2010 apud FANTIN, 2012). No entanto, enfatizam que essa busca por formação alternativa no uso de tecnologias consolidado no âmbito pessoal contrasta com o pouco uso no âmbito profissional. (FANTIN, 2012).

Em um estudo realizado por Fantin (2014) analisou-se a grade disciplinar de cursos de pedagogia de 38 universidades federais brasileiras e 11 universidades estaduais e privadas. Observou-se que a temática da mídia-educação está presente como disciplina obrigatória em grande parte dos cursos, com diferentes abordagens e terminologias, e também aparece como disciplina optativa-eletiva e/ou oferta isolada. As disciplinas variam entre nomes como “TIC e Educação” ou “Educação, Comunicação e Mídias”, entretanto, a autora destaca que, apesar da animadora oferta, as disciplinas que podem incluir a temática da educação, em sua maioria, ainda seguem uma forte abordagem instrumental, o que pode ser corroborado nos resultados das pesquisas de Champagnatte e Nunes (2011), que já fora discutido anteriormente, onde se verificou que os professores utilizavam as mídias como recurso ilustrativo aos conteúdos que

trabalhavam, servindo apenas como complemento. As atividades envolvendo o audiovisual, por exemplo, não geravam discussões, leitura crítica, nem tampouco questionamentos. Para as autoras,

o uso da mídia em sala de aula que mais predominou foi a utilização como ilustração, tanto na utilização do vídeo quanto da internet. Nesse tipo de abordagem, a mídia é usada para exemplificar determinados pontos de um conteúdo trabalhado. No caso específico do vídeo, nos dados apresentados, foi observado que vários professores utilizavam-se dele também apenas como ilustração, sem trazer novas discussões e posicionamentos para a sala de aula [...] (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p. 32).

Pires (2010), sinaliza para outra preocupação na falta de investimento na formação do professor, a própria cultura escolar de resistência às mídias. Para ele, o trabalho com as mídias na escola, convergem para uma perturbação que induzem a interesses e comportamentos contrários ao que habitualmente se vivencia, as velhas práticas tradicionais conformistas, que há tempos “atuam com uma racionalização disciplinadora, separando os saberes — idades, o pensar do sentir, o trabalho do ócio. Ao contrário, a cultura midiática não separa o sensível do inteligível; a atividade reflexiva do entretenimento” (PIRES, p.283).

O que tem dificultado a consolidação da mídia educação nos currículos disciplinares, pode ser reforçada pelo fato de não existir, na escola básica, a mídia-educação como disciplina obrigatória ou tema transversal, e

a hipótese de um currículo transversal – perspectiva transdisciplinar que expande, dispersa e dilui objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias no interior de outras disciplinas – é defendida por diversos pesquisadores da área”, pois evidencia a importância de trabalhar a mídia educação em todo o currículo. Por outro lado, com o fato de não ter uma disciplina dedicada às especificidades e atividades de mídia educação corre-se o risco de descontinuidade nos trabalhos ligados à sua especificidade. (FANTIN, 2012, p.448).

Para Rivoltella (2005 apud FANTIN, 2012), a transversalidade do currículo permite que as mídias não sejam confinadas em uma só disciplina, mas possa estar presente nas demais, permitindo assim, uma maior articulação com os conteúdos da área da mídia educação e as outras áreas do saber. O problema seria como operacionalizá-la no contexto atual da escola, uma vez que exigiria a figura de um professor ou de um mídia-educador para fazer essa articulação com os professores das demais áreas, correndo o risco de dispersão e fragmentação das responsabilidades de um professor em deixar que o outro assuma o seu compromisso educativo, e por esta razão, não ter mais a clareza dos conteúdos repassados no contexto de sua disciplina.

Embora a mídia-educação ainda não seja apresentada como uma disciplina, com referenciais pedagógicos específicos para a área, faz com que a temática “continue a ser tratada apenas como recurso didático, e não como objeto de estudo, apesar de sua relevância na cultura contemporânea” (FANTIN, 2014, p.53).

Nas palavras de Zanchetta (2009), a inserção dos equipamentos de tecnologia e a preparação de professores para o uso dessas mídias digitais em sala de aula, ainda estão longe de se configurar um conjunto de uma rede de atendimento de acesso e usos dessas tecnologias de informação no cenário escolar. Para o autor,

Prevalece o “autodidatismo”, por parte de mestres e estudantes, e voluntarismo das ações escolares, num estágio anterior ao que acontece em diversos países europeus, que dispõem de diferentes organismos, públicos e privados, de preparação e acompanhamento do processo de apropriação da mídia (ZANCHETTA, 2009, p.115).

Muitos são os debates e reflexões acerca da importância de se desenvolver a regulamentação da mídia-educação e que se ofertem políticas públicas educacionais na área. Entretanto, em meio a esta discussão, o cenário restrito dos meios de comunicação no Brasil, é cada vez mais latente que o espaço da comunicação midiática, de certa forma, é loteado por determinados grupos, privados, políticos e igrejas que buscam sempre a consolidação de territórios de divulgação de informações de seus interesses, repercutindo matérias de revistas ou de canais diversos ligados ao mesmo grupo, e com isso, a diversidade tende a ser substituída pela homogeneidade da informação (ZANCHETTA, 2009).

E é seguindo esse entendimento que Bucci (1997 apud ZANCHETTA, 2009), entende que a constituição da identidade brasileira teria sido ajudada pela televisão, que participou da organização da sociedade, por meio da integração regional e da delimitação dos espaços públicos, isto é, a “autoimagem” do País foi construída num processo de enorme concentração de poder dos grandes grupos detentores dos meios de comunicação.

Pensado desta forma, qualquer tentativa de regulamentação ou política de leitura crítica de mídia esbarra nos interesses desses grupos detentores. Um exemplo remete à ocasião em que ocorreu no ano de 2008, quando o Congresso Nacional votaria no chamado projeto de lei nº 29 (PL 29), que exige a veiculação de ao menos 50% de conteúdos produzidos no Brasil, pelas tvês. Diante disso, logo a Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA) se pronunciou através de uma campanha, massivamente transmitida pela Sky Brasil, que demonstrava resistência ao projeto de lei, que além de demonizar a proposta e os seus adeptos, chegava a utilizar argumentos duvidosos para convencer o público de que eles estavam certos, alegando ainda, que o projeto não respeitava a “liberdade de escolha do assinante”.

A demonstração de que os interesses corporativos se sobrepõem ao interesse público, também é extremamente visível no campo da publicidade, e aqui toma-se o exemplo do que ocorreu em 2007, quando o Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (CONAR), sinalizou a resistência empresarial contra a proibição de publicidade de bebidas alcoólicas, momento em que o Presidente do órgão, invocando os ideais de democracia e liberdade de expressão assim se pronunciou: “Numa sociedade democrática, é legítimo que as empresas defendam seus pontos de vista, porém o problema está na falta de canais que possam divulgar e defender, com a mesma visibilidade, opiniões diferentes” (ZANCHETTA, 2009, p. 1116).

Em uma tentativa de se contrapor a esta homogeneidade de informações, no âmbito da sociedade civil, organizações não-governamentais, sindicatos e outros organismos, tais como Andi - Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Intervozes, e a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), vêm se posicionando contra os mecanismos hegemônicos de controle de mídia e seus conteúdos, inclusive se contrapondo à pressão de associações como a ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão. Há tentativas de elaboração de leis para regulamentar a radiodifusão, porém muitos perdem força, pois consultas públicas são engavetadas e sem cerimônias decretos surgem do dia para noite, em benefício desses grupos poderosos. Assim, a participação democrática e o bem-estar coletivo diante questões referentes às mídias não são tratadas como prioridade. (SIQUEIRA, 2007).

Tendo em vista as especificidades históricas, políticas e culturais do Brasil, que acabaram por criar sistema de radiodifusão concentrado em grupos conservadores, elitistas familiares e políticos, os exemplos citados acima são provas de que a presença maior ou menor do clientelismo ou do interesse marca e molda os sistemas de mídias, pois segundo Hallin e Papathanassopoulos (2002, p. 176, apud SIQUEIRA, 2007, p. 76), no tocante as características do sistema de mídias, é visível no Brasil:

Baixa circulação de jornais, reportagens feitas para defender perspectivas políticas específicas, instrumentalização da mídia de poder privado, regulamentação do sistema de radiodifusão em favor dos benefícios do governo e desenvolvimento limitado do jornalismo como profissão autônoma.

Siqueira (2007) salienta que este modelo comercial que é predominante no Brasil, enfraquece o desenvolvimento de modelos público e comunitários, que seriam indispensáveis para a sustentação de um sistema representativo, pluralista e democrático. Assim, canais considerados “públicos” que teriam por natureza manter emissoras educativas e culturais,

esbarram em burocracias, por esta razão, acabam virando canais de caráter estatal, que nem sempre funcionam com instância de programas em nome do interesse público.

Para se pensar nas bases de um sistema nacional de política pública para a mídia educação no Brasil, Siqueira (2007) sustenta que se deve levar em consideração duas importantes questões: o sistema de radiodifusão concentrado, elitista e conservador, além do novo cenário com as inovações tecnológicas (que oferece uma gama maior de possibilidades na comunicação, o que também está pressionando para novos marcos regulatórios). Neste sentido, a iniciativa de política pública para “promover melhor compreensão pública do papel e do funcionamento das mídias de massa”, poderia enfocar três quadros genéricos de ação:

Levantamento constante de dados acerca do perfil de acesso, de uso e de compreensão que os brasileiros possuem sobre o papel e o funcionamento do rádio, da TV e da internet; promoção de ações culturais e educativas dentro e fora do sistema formal, a fim de melhorar o uso e a compreensão do funcionamento das mídias; oferta de oportunidades de acesso às tecnologias, tanto para recepção quanto para a produção de conteúdos (SIQUEIRA, 2007, p. 88).

Desta forma, por meio desses três princípios genéricos de ação seria possível criar condições objetivas para melhor compreensão pública sobre as responsabilidades dos meios de comunicação eletrônica, de tal forma que não demonstrasse que o governo estaria confrontando os interesses das elites detentoras dos canais. Assim, num médio prazo, se teria uma base cultural sólida para publicamente se buscar a regulamentação dos canais de TV e rádio e com isso, sustentado em princípio semelhantes se concretizar num futuro próximo, uma política de educação para a mídia, centrada na inclusão social da maioria da população brasileira, que foi excluída da vida cultural como protagonista da construção da identidade nacional nas esferas públicas eletrônicas, posto que a radiodifusão e sua linguagem audiovisual são responsáveis por mediar a percepção da realidade, estando essas pessoas efetivamente inseridas na vida cultural, serão capazes de acessar, avaliar e produzir conteúdo usando as tecnologias e linguagens. Desse modo,

[...] a digitalização do sinal e a popularização da Internet deverão fornecer as bases para as possibilidades de oferta de conteúdo aumentem, vertiginosamente. É a chance para implementar projetos que deem voz à população, historicamente vista como tendo o direito de ser expectadora. Mas, para isso, é preciso que essas pessoas saibam ler e escrever com competência nas linguagens audiovisuais digitais (SIQUEIRA, 2007, p. 89).

Portanto, promover melhor compreensão e alfabetização para as mídias, significa democratizar o acesso da população, das escolas, das organizações civis, de forma que se tornem protagonistas diante de temas referentes à mídia, como a questão da regulamentação e

interesse público, o que certamente lhes permitirá uma atuação participativa e, por conseguinte uma postura crítica de determinados temas, e com a apropriação desses conteúdos, a tese é de que a produção seja mais diversificada, autêntica e até com melhor qualidade técnica, ética etc. Essa produção vai preencher o espaço criado pela digitalização, não só no ambiente online, mas poderá atender a espaços de digitalização audiovisual, e com isso os serviços de comunicação social poderão atender aos interesses do público e melhorar o sentido democrático do Estado Brasileiro. Embora ainda não se perceba uma acentuada discussão central em torno de um sistema nacional de políticas de mídia-educação, já é possível identificar nas ações governamentais várias ações que se aproximam dessa expectativa, que procuram estimular a participação efetiva da população na produção de conteúdo, faltando apenas uma atenção maior, um comprometimento por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela Educação, pois “o que temos disponível hoje é uma coleção de programas fragmentados, que esbarram na questão, mas não a encaram com a consciência das suas peculiaridades, dimensão e importância” (SIQUEIRA, 2007, p. 98).

Neste sentido, “com a instauração de leis e ações fragmentadas, há um contraste entre as medidas de acesso às tecnologias digitais e as realizações que adotam uma visão integral da mídia-educação, culminando na incapacidade de dar corpo a um conjunto de políticas planejadas para a área” (MIRANDA, 2014, p. 72).

Vale ressaltar, que entidades como a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) e o Instituto Alana, entidades essas mobilizadas a favor dos direitos da comunicação relacionados com a infância, ocupam papel importante na educação para as mídias, pois, promovem campanhas contra abusos e inadequações de conteúdos, incentivam a criação de conteúdos adequados às faixas etárias, orientam a postura dos profissionais da notícia, além de promoverem programas e propaganda dirigidos ao público infantil, por meio da fiscalização e acompanhamento da produção. Também ao contribuir para o debate sobre a necessidade de políticas públicas, desenvolvendo ainda, trabalhos de pesquisa, apoiando publicações e estudos sobre aspectos e questões que envolvem o público infanto-juvenil e as mídias (MIRANDA, 2014).

Ainda segundo Miranda (2014), desde 2001 tramita nas esferas legislativas um projeto de lei (Lei 5921/2001) que visa regulamentar a comunicação mercadológica referente à publicidade e o consumo infantil. Em busca de aprofundar as discussões sobre este tema, a Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP) criou a campanha “*Somos Todos Responsáveis*”, com a disponibilização de vídeos e cartilhas nos quais propõe um diálogo elucidativo e educativo sobre a questão, o que conta com o apoio de grupos acadêmico

envolvidos em pesquisas dedicadas ao tema. De outra sorte, a Classificação Indicativa, do Ministério da Justiça com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também pode ser um exemplo de iniciativa que combina interesse público e conteúdos de mídia, ao realizar uma série de obras audiovisuais (programas de TV, cinema, vídeo/DVD, jogos eletrônicos, espetáculos teatrais e musicais) de acordo com as faixas etárias (10, 12, 14, 16 e 18 anos), a ser indicada no início da exibição. Desta forma, “a Classificação Indicativa se baseia na responsabilidade compartilhada entre produtores, exibidores, poder público e a audiência, contando com a participação de toda a sociedade”. (MIRANDA, 2014, p.73).

É importante frisar, que as mídias audiovisuais nas escolas públicas brasileiras começaram a se firmar a partir da década de 1990, quando o governo federal lançou o projeto TV Escola, o DVD Escola. O projeto TV Escola consistiu na criação de um canal de televisão em que seriam exibidos programas educativos. Dentro deste projeto, o governo federal adquiriu e enviou para as escolas, aparelhos e fitas de videocassete, televisões e antenas parabólicas. Algumas escolas não receberam o kit da TV Escola e, posteriormente integraram o projeto DVD Escola. Este projeto consistia no envio de aparelhos de DVD e de uma caixa contendo DVDs com os principais programas da TV Escola, abrangendo diversos conteúdos e disciplinas. Já por volta de 1997, “foi criado o ProInfo, que consistiu na construção de laboratórios de informática em diversas escolas públicas do país. As escolas deveriam ser equipadas com computadores com acesso à internet. Paralelo à criação do ProInfo foi criado o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), em que são reunidos educadores e especialistas em informática para dar suporte funcional e educativo às escolas” (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p.19).

Entre os programas do Governo Federal, que tratam da mídia-educação, isto é, de programas de inclusão digital e os que dizem respeito à inserção das novas tecnologias na escola, convém mencionar o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Programa Banda Larga nas Escolas (PNBL), o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), entre outros, que procuram viabilizar esta demanda, porém, é preciso reforçar a ausência dos princípios à mídia-educação em tais programas. “Observa-se apenas a retórica do discurso salvacionista da inclusão digital-tecnológica na escola, como se isso fosse suficiente para assegurar a cidadania e aprendizagem de crianças e jovens” (FANTIN, 2014, p. 54). Na avaliação mais detalhada da autora:

A descontinuidade e a falta de um olhar crítico e distanciado sobre o que foi/está sendo realizado, na maioria das vezes faz com que os interesses políticos e econômicos de cada governo prevaleçam sobre os da educação e da cultura, e isso se revela na

ineficiência das formações propostas, no pouco envolvimento dos professores e na ausência de diálogo com pesquisas acadêmicas. Tal ausência se traduz na reprodução de equívocos já identificados em programas anteriores, como por exemplo no ProUCA, em que formação inadequada, baixa qualidade dos equipamentos, inexistência de manutenção, precária velocidade de conexão nas escolas comprometeram os princípios do programa e do modelo 1:1 e agora se repetem no programa sobre Tablets nas escolas (FANTIN, 2014, p. 55).

Corroborando esse entendimento, Schuchter, Almeida e Candian (2017), analisando pesquisas sobre políticas públicas para a formação de professores para o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, encontraram várias inconsistências e desafios a serem superados. Em uma de suas pesquisas, sobre o Proinfo, durante os anos de 2003 a 2006, verificou-se que o referido programa sofreu cortes no orçamento devido às necessidades de adequação e ao remanejamento de técnicos nas equipes do Ministério da Educação, o que ocasionou poucos investimentos na aquisição de equipamentos e na formação continuada tanto dos multiplicadores quanto dos professores.

Em outro estudo, focalizando uma realidade local, as autoras analisaram uma pesquisa que trata da gestão das tecnologias de informação e comunicação na educação do Estado de Sergipe, mais especificamente os Núcleos de tecnologias Educacionais (NTE) de Aracajú e Lagartos, onde ratificaram o que já haviam percebido em outras pesquisas, como a falta de assessoramento técnico aos laboratórios do Proinfo, a inexistência de autonomia financeira da escola para a aquisição de equipamentos tecnológicos e a inexistência de uma política pública estadual que seja capaz de definir as metas, as ações, o acompanhamento e os resultados para se inserir as tecnologias na educação do referido Estado. Para elas, “a inexistência desta política é uma das causas para que a formação de professores nos NTE corresponda mais às diretrizes do Proinfo do que às especificidades e às necessidades pedagógicas de professores e gestores das escolas Sergipanas que integram o programa” (SCHUCHTER; ALMEIDA; CANDIAN, 2017, p.69).

Vale ressaltar, que o PROUCA foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, e tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais (FNDE,2017).

Linhares & Ferreira (2012) ao analisar o Programa Um computador por aluno (PROUCA) apontam a necessidade de formação de professores para o uso das tecnologias digitais simultaneamente com a entrada das mesmas nas escolas, demonstrando que a dificuldade de conexão dos netbooks com a internet é motivo de destaque. Para eles, na formação dos professores não é diferente, uma vez que existe um descompasso entre o discurso

e a prática, a ação e as pré-condições socioculturais, econômicas e tecnológicas, para a execução efetiva e eficiente do trabalho tanto para professores, quanto para a escola e, finalmente, entre a formação continuada a formação inicial. (LINHARES & FERREIRA, 2012).

No que se refere a este programa, Um Computador por Aluno (PROUCA), Pesce (2013), em reflexão sobre os limites e os avanços do Programa, no âmbito das escolas paulistas, embora tenha evidenciado em algumas escolas avanços no Programa, tais como o aumento da motivação discente e, por conseguinte, melhora do índice de frequência às aulas, bem como a ressignificação das práticas curriculares e um considerável avanço em direção à integração das disciplinas que compõem os diferentes campos do saber trabalhados, destacou a existência de problemas comuns, dentre os quais:

- a) precária infraestrutura tecnológica; b) problemas de manutenção dos equipamentos e de conexão wireless; c) alta rotatividade do corpo docente, que fragiliza o avanço nas etapas de formação, junto às universidades formadoras; d) professores com árdua jornada de trabalho, fator que dificulta o fortalecimento dos seus vínculos com a escola; e) dificuldade de muitos professores em se familiarizar com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional Windows, hegemônico no mercado; f) percepção restrita da contribuição do PROUCA ao desenvolvimento das crianças e jovens, somente se diretamente vinculado aos conteúdos escolares (PESCE, 2013, p. 27)

De acordo com Bonilha e Pretto (2015), o PROUCA carrega uma grande potencialidade para a vivência da cultura digital, como forma de ampliar o processo de inclusão digital e promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, porém, faltou maior empenho em se criar diálogos entre as instituições envolvidas com o projeto, e sobretudo, a falta de comprometimento e apoio do Ministério da Educação às escolas, o que certamente comprometeram o projeto. O resultado foi a insuficiência de equipamentos, o que levou a maioria das escolas a adotar a estratégia de organizar as turmas em rodízio para o uso, o que acabou reproduzindo a lógica dos laboratórios de informática. Já em uso nas escolas, e aliado a isso, várias escolas, principalmente nas cidades interioranas, não possuíam infraestrutura de energia elétrica compatível com a demanda desses equipamentos, sem contar com a questão do acesso, conexão, que inviabilizavam o processo de imersão de alunos e professores na utilização das tecnologias digitais.

Em meio a todas essas discussões acerca das políticas públicas para a mídia-educação, cabe ressaltar a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um novo documento norteador da Educação Básica sobre os conhecimentos indispensáveis para todos os estudantes brasileiros, discutida na seção anterior, com o apontamento de atividades que focam

o estudo dos meios de comunicação, linguagens, tecnologias etc., desde o primeiro ano do Ensino Fundamental (E.F) até o terceiro ano do Ensino Médio.

Almeida e Cerigatto (2016), ao examinarem o documento que originou a BNCC, por exemplo, destacaram que nele consta que no primeiro ano do Ensino Fundamental é proposto a compreensão de slogans em campanhas educativas, no ano seguinte com as propostas de se trabalhar com a estrutura de notícias e reportagens; já no terceiro ano, de se trabalhar com a compreensão dos recursos de persuasão e apelos publicitários, bem como a indicação para o professor trabalhar com a produção de textos multimodais com a utilização de diferentes mídias digitais, a partir do quarto ano e, há a proposta de estudar a informação transmitida por mídias diferentes no ano seguinte. No 6º ano, os alunos devem produzir textos publicitários em meios diversos; e no 7º ano há a proposta de estudar a construção do discurso e da linguagem em diferentes gêneros e textos comunicativos e, no 8º ano há referência e análise de narrativas em quadrinhos (HQs) e finalmente, no último ano do mesmo nível de ensino, mais uma vez, há a proposta de se trabalhar com o consumo e a publicidade, além de gêneros jornalísticos. E, até o terceiro ano do Ensino Médio, há sugestões de atividades didáticas voltadas à análise, comparação e tratamento da informação em diversos meios de comunicação e tecnologias.

Por todo o exposto, espera-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) venha a ser uma ferramenta que oriente a construção de um currículo da Educação Básica e seja referência e concretização da inserção da temática da educação para a mídia na formação do professor e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para além da inserção curricular na mídia-educação como prática cultural e social, implicam as diversas escolhas que dependem do contexto sociocultural e de cada momento histórico, de maneira que o importante é não perder de vista a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, uma vez que é hoje condição pertinente e de cidadania instrumental e cultural para a educação escolar e para a formação dos professores. “Além da democratização do acesso às tecnologias e de uma formação que transcende a perspectiva instrumental, parece estar em jogo uma possibilidade de inclusão digital de professores que seja também social, política e cultural” (FANTIN,2012, pp. 450-451).

Esperava-se que no ano de 2020, com a instituição da BNCC, as políticas públicas educacionais voltadas para as mídias, paulatinamente viessem a ser colocadas em prática na educação básica, no entanto, as mudanças impostas por uma pandemia causou um impacto muito grande na educação, que não foi possível se organizar a tempo. Sem muito entrar no mérito da questão, faz-se necessário tecer alguns comentários da professora Cláudia Costin (2020), sobre “os desafios da educação pós-pandemia”, onde ela assevera que diante das

incertezas de quando tudo voltará ao normal, instituiu-se a aprendizagem remota como forma de minimizar os riscos de aumentar as desigualdades educacionais e com isso diminuir um pouco os danos causados. Para a professora, esse modelo tem o aspecto positivo de acelerar o modelo híbrido de educação, aliando o uso da inteligência artificial com a presença do professor na sala de aula, entretanto, isso pode aumentar drasticamente o abismo educacional entre ricos e pobres.

Os riscos são muito grandes. Você pode aprofundar as desigualdades educacionais se a gente não fizer nada. As escolas particulares estão mandando tarefas em casa já há mais de um mês. Quer dizer, as escolas que atendem as elites. Então, não é só que as famílias são mais preparadas, mas também, tem havido continuidade no processo pedagógico, se beneficiando de diferentes mídias, mas tem acontecido sistematicamente. Nas escolas públicas é uma operação logística pra chegar a todos muito mais complexa. E são famílias de escolaridade mais baixa e com menos chance de poder organizar um ambiente de aprendizagem. É bem mais complexo e se a gente não fizesse nada, os riscos de aumentar a desigualdade educacional seriam tremendos (COSTIN, 2020, p. s/n).

Diante dessas incertezas, o que se vai desenhando é uma educação híbrida, na qual o professor vai ter que se atualizar e aprender o tempo todo, e provavelmente, aquele professor que sempre foi acostumado com suas aulas presenciais, vai ter que sair do seu conforto e aprender a usar plataformas digitais, criar atividades *on line*, ir nos grupos de *WhatsApp* de pais para dar orientações, etc., coisas que certamente o seu curso de formação inicial não o preparou para fazer (COSTIN,2020).

Daí a necessidade de se discutir as Diretrizes da Base Nacional Comum para a formação inicial dos professores da educação básica, para que ele desenvolva as competências necessárias para aplicar na prática os fundamentos didático-metodológicos alinhados à BNCC.

Finalizada as fases da fundamentação teórica da dissertação, a próxima seção versará sobre os caminhos percorridos na obtenção da análise dos dados e os resultados obtidos para se atingir os objetivos pretendidos da pesquisa.

5 O PERCURSO DA ANÁLISE DE DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS

A presente seção tem por objetivo aprofundar a análise dos dados e elencar os resultados obtidos com vistas a se atingir os objetivos pretendidos. As considerações terão como base a fundamentação teórica apresentada ao longo da dissertação, e buscam identificar as dificuldades e as potencialidades do projeto “Mídias Itinerantes” na Escola Brasil Novo, mais especificamente as tecnologias do audiovisual, e propor elementos para a construção de uma proposta para ampliação e melhorias do referido projeto.

5.1 Análise dos dados coletados

Em meados de Abril de 2019, iniciou-se a caminhada em busca da realização desta pesquisa, apresentando o projeto de pesquisa, delimitando seus objetivos, aos 8 (oito) professores que atuam a mais de 23 anos em sala de aula, na modalidade de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, na Escola Estadual Brasil Novo, e que fizeram parte do projeto mídias itinerante, sendo que 6 (seis) professores aceitaram participar da pesquisa, já que os outros 2 (dois) se recusaram a participar alegando que não utilizam as mídias da escola, e por esta razão não se sentiam confortáveis em participar da entrevista.

Entre os meses de Maio a Setembro de 2019 ocorreram os trabalhos de entrevista semiestruturada, com os professores que aceitaram participar da entrevista de pesquisa de dissertação de mestrado, explicando os objetivos do estudo, a dinâmica da entrevista e o comprometimento nos aspectos envolvendo a confidencialidade dos dados, em conformidade do que determina o comitê científico, sendo disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), mediante o qual aceitavam ou não participar da pesquisa. A partir daí, foi disponibilizado a cada um desses professores um formulário com 14 (quatorzes) perguntas das entrevistas, por meio do método de entrevista semiestruturada, sendo permitido que levassem para suas casas e fossem devolvidos tão logo tivessem respondido as entrevistas.

De posse de todas as entrevistas devidamente respondidas, passou-se a analisar os dados.

Para análise das respostas das entrevistas, tomou-se como referência a obra de Laurence Bardin (2016) para a análise de dados pela técnica análise de conteúdo. Para este autor, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

A primeira etapa, denominada de pré-análise, foi a fase que compreendeu a organização do material, essa fase inclui etapas de organização, recorre à análise flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele, é onde também se abarca a escolha dos documentos e formulação das hipóteses e objetivos (BARDIN, 2016).

A exploração do material constitui a segunda fase e resumiu-se na aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas, recorrendo a operações de codificação, decomposição ou enumeração, de acordo com os preceitos previamente formulados (BARDIN, 2016).

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise categorial, com a formulação de categorias para os conteúdos coletados. Por meio da categorização é possível melhor filtrar e selecionar os conteúdos. Tal procedimento pode ser compreendido da seguinte maneira:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 199).

Assim, nesta fase criaram-se as categorias específicas, definidas previamente para atender os objetivos da pesquisa, conforme demonstradas abaixo:

Quadro 2: Categorias de análise e suas respectivas abordagens

Categoria	Abordagem
1. Caracterização do uso das mídias na escola estadual Brasil novo	O objetivo, com esta categoria, é identificar como acontece o uso das mídias na Escola investigada– espaços usados, recursos, planejamento do docente, subsídios das instituições, laboratórios, se há outros profissionais envolvidos etc.
2. Conhecimento do docente para o uso das mídias em sala de aula	Aqui, o objetivo é trazer todas as falas que demonstrem que tipo de conhecimento os professores demonstram ter para a utilização das mídias em sala de aula.
3. Dificuldades identificadas na formação do docente	Através desta categoria, pretende-se analisar, nas respostas dadas pelos docentes, as dificuldades elencadas que estão relacionadas com sua formação.
4. Aplicações da mídia de forma geral em sala de aula	Aqui o objetivo é investigar como os docentes aplicam atividades relacionadas à mídia, de uma maneira geral, em sala de aula, de que forma fazem e o que usam.
5. Aplicação do audiovisual em sala de aula	Aqui o objetivo é investigar como os docentes aplicam atividades relacionadas à mídia audiovisual e suas linguagens, na sala de aula, de que forma fazem e o que usam para tal.

6. Potencialidades do uso de mídias em sala de aula	Nesta categoria pretende-se filtrar as falas dos docentes referentes às potencialidades expressas por eles em relação ao projeto e ao uso geral da mídia em sala de aula, a partir de sua opinião e experiências relatadas.
7. Barreiras apontadas pelos docentes para o uso de mídias	Busca-se, nesta categoria, apontar as barreiras que as professoras relataram ter no questionário, em relação ao uso de mídias.
8. Sugestões de melhoria para uma prática pedagógica mais efetiva quanto às mídias e tecnologias	Nesta categoria juntam-se todas as respostas em que as professoras sugerem melhorias para o projeto e para uma prática pedagógica mais efetiva para o uso das mídias na educação e na escola em que trabalham.

Fonte: Elaborado pela autora

As oito categorias foram elaboradas de acordo com os tópicos abordados nas entrevistas e os objetivos gerais e específicos da dissertação. Por meio dessa categorização é possível delimitar e evidenciar os conteúdos de interesse para esta pesquisa.

A próxima etapa consistiu na delimitação de dados dentro das categorias, a partir de unidades de registro, estas que se referem aos depoimentos e dados colhidos nas entrevistas. As unidades de registro são agrupadas conforme correspondem ao que cada categoria se propõe a analisar, como a seguir:

Quadro 3 – Delimitação das unidades de registro conforme as categorias

<p>CATEGORIA 1 - Caracterização do uso das mídias na escola Estadual Brasil Novo O objetivo, com esta categoria, é identificar como acontece o uso das mídias na Escola investigada– espaços usados, recursos, planejamento do docente, subsídios das instituições, laboratórios, se há outros profissionais envolvidos etc.</p>
<p>Unidades de registro: “[...]somente o <i>Datashow</i> e a caixa amplificadora”; “[...]<i>Datashow</i>; caixa de som; lousa magnética, porém sem utilização; Internet com roteador”; “[...] , computador; Data show; caixa amplificadora e internet”; “No momento não”; “[...] , utilizando o <i>Datashow</i>, manuseado por outra pessoa, após o agendamento. As crianças assistem roteiros, filmes voltados as temáticas curriculares, o que ajuda muito na internalização do conhecimento”; “[...]Dependendo do bimestre, é oferecido mais vídeos, filmes, de acordo com as datas comemorativas e com o tema do projeto abordado no bimestre”; “[...]Depende do bimestre, por exemplo: Agosto: “Folclore, Lendas”. Alguns temas que abordem os valores repassados em ensino religioso, etc.”; “[...] , utilizamos o <i>Datashow</i> para utilização de filmes, documentários, etc.”. “No planejamento não consta nenhuma utilização de recursos audiovisuais”; “Quando tinha era uma vez por semana, os alunos se dirigiam ao LIED sob a orientação de um profissional qualificado. Lá era desenvolvido atividade interligada com os temas diários, jogos educativos”; “Quando ele funcionava, cumpria-se um horário uma vez por semana. Não era o professor da turma que acompanhava as crianças, tinha 2 professores destacados para este ambiente. Eles eram responsáveis pelo momento aula com as crianças e pelos aparelhos do Laboratório”; “Hoje não temos mais esse recurso na escola, mas antes levávamos os alunos para assistir filmes, documentários, jogos educativos. Também tínhamos o projeto cinema na escola que era algo fantástico”; “Quando fazíamos uso, utilizávamos para melhorar a leitura, composição de textos, pesquisas, etc.” “Não há Laboratório de informática nessa Instituição de ensino”.</p>
<p>CATEGORIA 2 - Conhecimento do docente para o uso das mídias em sala de aula O objetivo é trazer todas as falas que demonstram que tipo de conhecimento os professores expressam ter para a utilização das mídias em sala de aula.</p>

Unidades de registro:

“[...], curso de mídias, ofertado pelo NTE. (Núcleo de Tecnologia);
 “[...], vários cursos trabalhando com as mídias”;
 “[...], “TV nas escolas e os Desafios de hoje”; “Introdução à educação digital”; e “Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC”;
 “[...], Mídias na educação”;
 “Não possuo”.

CATEGORIA 3 - Dificuldades identificadas na formação do docente

Nesta categoria, pretende-se analisar, nas respostas dadas pelos docentes, as dificuldades elencadas que estão relacionadas com sua formação

Unidades de registro:

“[...]manuseamos no dia a dia. *Datashow*, caixa de som, televisão, pois tenho os meus de uso pessoal, os da escola são manuseados por profissionais que trabalham diretamente com eles”;
 “Não totalmente, visto que não podemos manusear os recursos eletrônicos, já’ que a escola tem profissionais destacados para fazê-los. Assim não sei nem mexer nos aparelhos;
 “[...]o acesso que tenho, mesmo tendo feito alguns cursos, me limita a utilizar certos recursos audiovisuais, não tive a prática, e o recurso que a escola tem para fornecer são limitados”;
 “[...]sou leiga na utilização tecnológica”.

CATEGORIA 4 - Aplicações da mídia de forma geral em sala de aula

O objetivo é investigar como os docentes aplicam atividades relacionadas à mídia, de uma maneira geral, em sala de aula, de que forma fazem e o que usam.

Unidades de registro:

“Os que dispomos na escola”;
 “Caixa de som, pen drive, *Datashow*”;
 “Computador, *Datashow*;
 “Nenhuma [...]”.
 “Disponibilizar uma visão mais ampla para o conhecimento, estimular o interesse e dinamizar a aula, tornando-a prazerosa. Assim, as crianças sentem vontade de retornar a escola”;
 “Integrar recursos tecnológicos disponíveis, criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção do conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo”;
 “Tem a finalidade de dar apoio ao assunto que você pretende abordar, quer seja por um vídeo, filme, musicalidade, proporciona à criança uma melhor visibilidade de compreensão”;
 “Aumentar as chances de um ensino-aprendizagem mais dinâmico e de resultados positivos”;
 “[...]não estou inserindo as mídias nos conteúdos em sala de aula”;
 “[...], antes se faz uma abordagem do tema trabalhado, e pedimos aos alunos para observarem o ambiente, os personagens, o enredo da história, para depois trabalharmos com o reconto da história oral, através de desenhos”;
 “[...], primeiro um breve comentário do tema do filme ou do roteiro. Seguindo após assistirem, perguntas sobre os personagens, tema, o que mais gostaram. Pedir que uma criança vá a frente e tente recontar o que assistiu. Desenhar o que assistiu e criar uma frase”;
 “[...], na maioria das vezes temos uma conversa, onde fazemos uma prévia da mídia, mostrando que ela está relacionada ao conteúdo, para melhor entendimento”;
 “Pela ausência da mídia na escola não há metodologia específica em sala de aula”.

CATEGORIA 5 - Aplicação do audiovisual em sala de aula

O objetivo nesta categoria é investigar como os docentes aplicam atividades relacionadas à mídia audiovisual e suas linguagens, na sala de aula, de que forma fazem e o que usam para tal.

Unidades de registro:

“Positivo na aprendizagem de crianças do mundo da Net, que muitos têm em casa acesso as mídias. Se as aulas não forem atualizadas ao tempo que eles vivem, não terão interesse na aprendizagem, [...]”;
 “É um recurso ótimo, pois envolve a criança através do som e da imagem, restando só a criatividade do professor para explorar o recurso”;

“Os vídeos servem para aprofundar ainda mais o conhecimento prévio que o aluno possui, é um estímulo a mais para despertar no educando a vontade de aprender”;

“A informação e comunicação por vídeo proporciona uma compreensão mais ampla do que está sendo trabalhado”;

“[...]desperta a atenção do aluno e ele absorve os conhecimentos com maior rapidez”;

“Trabalhar uma metodologia diferente e condizente com a realidade dele as vezes em casa, que muitos manuseiam notebook, celulares, TV de Led, para despertar a curiosidade e aperfeiçoar a aprendizagem”;

“Internalizar ainda mais o conhecimento, pois essa aula vem após outras aulas e temas já conversados, feito atividades de aprendizagem na lousa, em xerocópia, sendo que o audiovisual finaliza a absorção do conhecimento transmitido. Ex. Falar sobre as lendas e passar um filme/desenho delas”;

“Geralmente são filmes, vídeos ou documentários que servem de suporte e embasamento das temáticas dos projetos que a escola desenvolve: família, meio ambiente, cidadania, afrodescendência”;

“Não estou inserindo o audiovisual em minhas aulas, por isso não há finalidade”.

CATEGORIA 6 - Potencialidades do uso de mídias em sala de aula

Nesta categoria pretende-se filtrar as falas dos docentes referentes às potencialidades expressas por eles em relação ao projeto e ao uso geral da mídia em sala de aula, a partir de sua opinião e experiências relatadas.

Unidades de registro:

“[...]quando se usa uma mídia, eles ficam bastante empolgados, dá um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem”;

“Ficam mais interessados, conversam, perguntam e até fazem as suas colocações do que convivem em suas casas e sempre perguntam quando tem outra aula com as mídias”;

“São recursos tecnológicos que eles já conhecem e permite que eles construam dentro do seu conhecimento várias formas de interpretação e prende a atenção e acomoda os alunos”;

“[...]são recursos de grande valor para ajudar o professor no repasse de seus conteúdos”;

“Estamos com ausência das mídias na escola”;

“[...]a tecnologia está presente no dia a dia das famílias e a escola precisa acompanhar essa dinâmica, propiciando momentos diferenciados para a aprendizagem”;

“[...]vivemos em uma sociedade midiática e a cada dia novas mídias surgem, e as crianças nascidas nesse tempo já brincam com celulares. Logo o interesse já é inserido antes mesmo dele chegar a escola, e quando chegar, a escola deve estar pronta a disponibilizar as mídias, diversificando assim as dinâmicas dos professores”;

“[...]a utilização das mídias na prática pedagógica promove situações de ensino que aprimora a aprendizagem dos alunos”;

“Porque inova a qualidade do ensino-aprendizagem”.

CATEGORIA 7 - Barreiras apontadas pelos docentes para o uso de mídias

Busca-se, nesta categoria, apontar as barreiras que as professoras relataram ter no questionário, em relação ao uso de mídias.

Unidades de registro:

“[...]a ausência do laboratório que foi desativado, causando um retrocesso nos recursos didáticos, de menos um ambiente na escola. A falta de inserir no horário semanal ao menos uma aula com recursos da mídia”;

“Espaço destinado aos computadores – 01 sala; ausência de mídia suficiente (computador, *Datashow*, já que a clientela aumentou; profissional para atendimento”;

“[...]o tempo, pois trabalhamos com muitos projetos, se tornando necessário organizar tudo bem direitinho, para oportunizar a aprendizagem através das mídias àqueles alunos que muitas vezes não tem em casa nenhum mecanismo tecnológico”;

“ a ausência de um laboratório tecnológico”.

CATEGORIA 8 - Sugestões de melhoria para uma prática pedagógica mais efetiva quanto às mídias e tecnologias

Nesta categoria juntam-se todas as repostas em que as professoras sugerem melhorias para o projeto e para uma prática pedagógica mais efetiva para o uso das mídias na educação e na escola em que trabalham.

Unidades de registro:

“[...]que tivéssemos um ambiente com computadores para eles manusearem, como o LIED, pois assim a tecnologia seria acessada por todos”;

“[...]que a escola insira no horário semanal uma aula com as mídias; O retorno do laboratório de informática; As programações com aulas usando tecnologias audiovisual, referendando a temática curricular; Não só falar de mídias, mas disponibilizar o acesso a elas”;

“[...]que as mídias ou as tecnologias não sejam usadas para substituir os professores, mas que possamos usá-las apenas como apoio pedagógico; Que possamos explorar em sala a criação de galerias fotográficas, pequenos filmes com a participação da turma, musicalidade, a troca de experiência entre professor e alunos pelo *whatsapp*”;
 “Curso de capacitação; sala com novas tecnologias; mais tecnologias”.

5.2 Análise dos resultados

A fase final da etapa do processo de análise de conteúdo foi o tratamento dos resultados brutos, após a coleta, com o intuito de tornarem apresentáveis, significativos e válidos, possibilitando assim a realização de inferências, também interpretações conforme os objetivos previstos; ainda pode-se chegar a descobertas inesperadas. Os resultados podem ser exibidos de várias formas: através de análise estatística simples ou complexa, diagramas, figuras e modelos, colocando-se em evidência as informações providas pelas análises (BARDIN, 2016).

Portanto, nesta seção, serão apresentados os resultados das análises dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da Escola Brasil Novo. Após se criar categorias específicas de acordo com as respectivas abordagens, relacionando-as ao referencial teórico de autores escolhidos para fundamentar a análise, passou-se a detalhar cada uma delas a partir das respostas dos professores, com o intuito de se atender os objetivos da pesquisa, conforme especificado abaixo:

Categoria 1: Caracterização do uso das mídias na Escola Brasil Novo

Esta categoria contemplou a análise referente às perguntas que abordavam sobre os tipos de tecnologias da informação e comunicação que eram utilizadas pelos professores para desenvolver suas atividades de aprendizagem com as mídias. Sobre essas tecnologias utilizadas em sala de aula, segue relato de alguns professores:

“[...]somente o *datashow* e a caixa amplificadora”;

“[...]*datashow*; caixa de som; lousa magnética, porém sem utilização; Internet com roteador”;

“[...] computador; *datashow*; caixa amplificadora e internet”.

“[...] utilizando o *datashow*, manuseado por outra pessoa, após o agendamento[...]”.

O *datashow* foi o equipamento mais citado por quase todos os professores, sendo complementada pela caixa amplificadora. O que se pode destacar da presença da mídia como recurso pedagógico na Escola Estadual Brasil Novo, é que por se tratar de uma instituição de

periferia, possui mídias disponíveis razoáveis para desenvolver atividades complementares em sala de aula. Liga-se a isso o argumento de Fantin (2009): embora o desenvolvimento tecnológico de equipamentos esteja mais acessível, assim como as tecnologias digitais, na maioria das escolas brasileiras ainda não parece ser uma realidade, pois está longe de ser parte do cotidiano escolar.

Fantin (2009) alega que as tecnologias disponíveis, assim como as mídias, influenciam nas relações de aprendizagem com os alunos:

na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos (KENSKI, 2012, p.19).

A sociedade contemporânea está mergulhada em tecnologias de comunicação e informação, e isso é um grande desafio para a Educação, posto que não existe mídia que não possa ser usada no ambiente escolar, o que certamente deveria ser do interesse da escola em promover essa integração (PEREIRA, 2008).

Ainda nesta categoria, os professores foram questionados se havia em seu planejamento pedagógico conteúdos que envolviam as mídias audiovisuais como forma de facilitar a abordagem dos conteúdos programáticos.

Apenas uma professora disse que no planejamento do professor não consta nenhuma utilização de recursos audiovisuais, porém, a maioria dos professores afirmou que constam atividades que envolvem a utilização de recursos audiovisuais em seus conteúdos programáticos, o que pode ser verificado nas falas de alguns professores, demonstradas abaixo:

“[...]Dependendo do bimestre, é oferecido mais vídeos, filmes, de acordo com as datas comemorativas e com o tema do projeto abordado no bimestre”;
 “[...]Depende do bimestre, por exemplo: Agosto “Folclore, Lendas”. Alguns temas que abordem os valores repassados em ensino religioso, etc.”;
 “[...]utilizamos o *datashow* para utilização de filmes, documentários, etc.”.
 “[...]utilizando o *datashow*, manuseado por outra pessoa, após o agendamento. As crianças assistem roteiros, filmes voltados as temáticas curriculares, o que ajuda muito na internalização do conhecimento”;
 “No planejamento não consta nenhuma utilização de recursos audiovisuais”;

O que ficou evidente nas respostas dos professores foi que no planejamento pedagógico, os recursos audiovisuais são utilizados para complementar suas atividades no processo de ensino e aprendizagem. Em uma primeira análise sobre o que disseram os professores, percebe-se que as mídias audiovisuais são utilizadas para exibir filmes e documentários para ocupar os

alunos em alguma atividade, o que a princípio, demonstra a intenção de utilização do audiovisual como uma extensão de um recurso didático.

Nesse sentido, Kenski (2012) argumenta que é certo que as tecnologias amplamente utilizadas, como as audiovisuais, ampliam o espaço da sala de aula, porém precisam de planejamento adequado, pois apenas apresentar um filme ou programa de televisão sem perspectiva pedagógica acaba por deslocar os professores e alunos para uma forma receptiva e passiva, pouco propícia a novas concepções de aprendizagem que prezam por posturas mais ativas em sala de aula. Pela forma superficial com que o audiovisual é inserido, os assuntos apresentados tendem a cair rapidamente no esquecimento, de tal modo que os simples usos desses recursos audiovisuais não alteram as dinâmicas utilizadas para o ensino e aprendizagem. As mídias, quando bem utilizadas, “provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2012, p.45).

O conhecimento da cultura midiática permite uma maior participação na cultura digital, assim como a inserção dessa participação na prática pedagógica, daí a necessidade de se pensar em uma reconfiguração da escola quanto ao se instituir o uso das tecnologias e a questão da formação do professor e sua relação cultural com as mídias (FANTIN, 2009). A formação docente deveria permitir um novo perfil de professor que tem conhecimento para gerar possibilidades de recriar as mídias e tecnologias criticamente - o que será abordado mais especificamente nas categorias seguintes. Porém, já é compreensível se justificar essa posição de usar os recursos dentro de uma lógica transmissiva apenas de conteúdo, justamente pela falta de especialização para utilizar as mídias, de não se ter a vivência e experiência no cotidiano escolar com a cultura midiática, o que é reforçada pelo ambiente da escola, pois em muitas delas não há estrutura nem investimento suficiente, e as mídias disponíveis são mais transmissivas, como é o caso do *datashow* utilizado na Escola Estadual Brasil Novo, onde sua função é mais de exposição de filmes para os alunos.

Isso se justifica não somente pela falta de habilidade docente, mas pelo fato do professor estar dentro de uma cultura escolar que reforça a ideia de uso das mídias apenas como recursos. A falta de um laboratório para os alunos produzirem seus conteúdos, a falta de câmeras filmadoras e uma variedade maior de dispositivos e espaços voltados para a criação de conteúdos e não somente exposição de conteúdos, por exemplo, se reforçam ainda diante a ausência de políticas públicas mais contundentes neste sentido. Assim, o ambiente se torna pouco propício para um uso mais criativo, reflexivo e crítico das mídias audiovisuais. Em outras palavras,

No contexto da educação midiática, o objetivo não é inicialmente o de desenvolver habilidades técnicas, nem promover a *autoexpressão*, mas estimular uma compreensão mais sistemática de como funciona a mídia e daí promover formas mais reflexivas de usá-la. Nesse sentido, a educação midiática contesta o uso instrumental da tecnologia como *auxílio pedagógico* transparente ou neutro. Na verdade, essas ferramentas digitais podem habilitar os alunos a conceituar a atividade de produção de forma mais eficiente do que era possível com a mídia analógica. Quando por exemplo, passa-se à produção de vídeos, a tecnologia digital pode tornar claros e visíveis alguns aspectos fundamentais do processo de produção que com frequência permanecem *ocultos* quando se usam tecnologias analógicas. (BUCKINGHAM, 2010, p.52).

Seguindo essa linha de pensamento, Martín-Barbero (1997) reafirma a necessidade de inserção da comunicação tecnológica no âmbito escolar, mantendo o repasse de conhecimento dos professores aos alunos, sem perder os fundamentos norteadores de análise crítica e criativa. Logo, esse é um grande desafio para as escolas que precisam trabalhar de forma diferenciada, realizando uma transição do modelo centrado na sequência linear de ensino para um modelo descentralizado e plural, a fim de que se tenha maior proveito das mídias dentro da escola, repensando o modelo estrutural que conhecemos hoje. Caso contrário, os estudantes continuarão a serem vistos como meros consumidores de mídia, o que leva a um processo de marginalização sociocultural.

Uma outra temática relacionada a esta categoria referente ao uso das mídias na Escola Estadual Brasil Novo diz respeito às atividades desenvolvidas no laboratório de informática pelos professores, que foram enfáticos em afirmar que a escola não dispõe de um laboratório, embora já tenha sido contemplada com o mesmo, e que tal espaço era de significativa importância para o complemento de suas atividades, pois os alunos eram levados para o laboratório para realizar atividades interligadas com os temas diários, jogos educativos, assistir filmes, documentários, realizar pesquisas, etc., e ficavam sob a supervisão dos professores responsáveis pelo laboratório. Assim se manifestaram os professores:

“Quando tinha era uma vez por semana, os alunos se dirigiam ao LIED sob a orientação de um profissional qualificado. Lá era desenvolvido atividade interligada com os temas diários, jogos educativos”;

“Quando ele funcionava, cumpria-se um horário uma vez por semana. Não era o professor da turma que acompanhava as crianças, tinha 2 professores destacados para este ambiente. Eles eram responsáveis pelo momento aula com as crianças e pelos aparelhos do Laboratório”;

“Hoje não temos mais esse recurso na escola, mas antes levávamos os alunos para assistir filmes, documentários, jogos educativos. Também tínhamos o projeto cinema na escola que era algo fantástico”;

“Quando fazíamos uso, utilizávamos para melhorar a leitura, composição de textos, pesquisas, etc.”

Ligado a esta situação, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) teve como objetivo levar computadores e seus recursos digitais à rede pública estadual e municipal, com o intuito de implementação de laboratórios de informática e a capacitação de educadores para utilizar esses equipamentos como recursos midiáticos na educação escolar. No entanto, não houve a ampliação do projeto de capacitação de professores por todo o campo educacional, atendendo assim, um número reduzido de professores (TERUYA; MORAES, 2005). A partir daí a pressão social levou muitas escolas a inserir o laboratório de informática como um atrativo a mais para chamar a atenção dos alunos; porém, mesmo nas escolas com propostas pedagógicas mais avançadas, eram raras as tentativas de interação e de realização de propostas interdisciplinares que envolviam as atividades de informática no desenvolvimento de aprendizagens (KENSKI, 2012).

As atividades com as mídias desenvolvidas no laboratório de informática da Escola Estadual Brasil Novo, apesar de serem de responsabilidade dos professores lotados naquele ambiente, sem uma participação direta dos professores efetivos de cada turma, auxiliavam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mesmo que essas atividades se apresentassem como recursos de transmissão de conteúdo, daí a necessidade do professor estar preparado para ser o elo de mediação das mídias e seus alunos, na construção do conhecimento.

Como bem sintetiza Carneiro (2006, p.08),

a integração das tecnologias de TV e vídeo ao processo de ensino-aprendizagem requer do professor desempenhar nova função – a de protagonista dessa integração. Cabe-lhe preparar-se para mediar a cultura televisiva e as necessidades de desenvolvimento cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Neste sentido, é importante que o professor disponha de uma prática educativa envolvida com as mídias disponíveis em sua escola, e com isso seja o protagonista dessa integração no processo de ensino-aprendizagem.

Categoria 2: Conhecimento do docente para o uso das mídias em sala de aula

Procurou-se, nesta categoria, levantar o tipo de conhecimento que os professores têm com as mídias para utilizá-las em sala de aula, o que ficou demonstrado que a maioria deles realizou algum curso de aperfeiçoamento, o que foi apresentado nas falas:

“[..], curso de mídias, ofertado pelo NTE. (Núcleo de Tecnologia);
“[...], vários cursos trabalhando com as mídias”;

“[...]”, “TV nas escolas e os Desafios de hoje”; “Introdução à educação digital”; e “Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC ”; “[...]”, Mídias na educação”; “Não possui”.

Ao se referir à alfabetização tecnológica do professor, Sampaio e Leite (2013) compreendem as habilidades relacionadas à compreensão e interpretação das linguagens tecnológicas, por meio de um aperfeiçoamento constante, contínuo, que ao longo da vida vai acrescentando saberes, aperfeiçoando e modificando o domínio das relações às tecnologias, que estão em incessante desenvolvimento.

Partindo da análise de que a maioria dos professores da escola Estadual Brasil Novo possuem cursos de conhecimento em mídias, acredita-se, em tese, que estão no caminho ideal para desenvolver atividades com as tecnologias da informação e comunicação disponíveis na escola, e assim contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos, dentro de sua realidade social. Kenski (2012) reforça a importância de políticas de valorização de capacitação docente:

Se a ênfase do processo de tecnologização da sociedade recai na importância da educação, a importância de educadores bem qualificados e reconhecidos profissionalmente torna-se condição primordial de ação. Uma política de pessoal que reconheça e valorize suas competências e importância, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e de atualização, além de uma formação inicial de qualidade, um projeto de carreira consistente, a melhoria de condições de trabalho e de vida são fundamentais para que os professores possam atuar com qualidade. (KENSKI, 2012, p. 107).

Portanto, mais do que uma necessidade, hoje, a existência de políticas de formação para a cultura digital - incluindo aí a educação midiática- é condição de pertencimento e de engajamento na cidadania na cultura (FANTIN, 2012). Nessa perspectiva, cada professor deve integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas, de maneira que além de seus conhecimentos específicos em suas disciplinas, possuam conhecimentos relativos às mídias, que deverão ser incorporados ao seu fazer educacional (FANTIN, 2005).

À medida que as instituições de ensino passam a apoiar a integração das novas mídias em suas salas de aula e a investir na formação de seus professores para o uso das mesmas, articulando-as à docência e à aprendizagem, torna-se possível um aproveitamento mais eficaz, que possibilita transformar informação em conhecimento. Para introduzir efetivamente as mídias na educação, as escolas e universidades precisam dar-se conta de que somos influenciados por elas e, por isso, torna-se indispensável incluí-las na formação do professor e discutir seu papel no contexto social. (COSTA; FERREIRA, 2013, p.143).

Assim, a presença e o uso das tecnologias nas práticas educacionais precisam não só reconfigurar a escola e seus espaços, mas permitir que os programas de formação inicial e continuada do professor passem a promover e instituir um novo perfil deste profissional na atualidade, de tal forma que se estabeleça seu aprimoramento em sua relação com a cultura, com as mídias e tecnologia, que são conteúdos fundamentais para a educação de hoje, permitindo, assim, que se desenvolva um processo de aprendizagem multimídia na construção do conhecimento (FANTIN, 2012).

Categoria 3: Dificuldades identificadas na formação do docente

Através desta categoria foram analisadas nas respostas dadas pelos docentes, as dificuldades que estes possuem em ministrar aulas utilizando as mídias, em específico às mídias audiovisuais.

Observou-se, nos relatos de alguns professores, que embora tenham algum curso para desenvolver atividades com as mídias, na prática isso não ocorre, uns por falta conhecimento em manusear os equipamentos, outros porque já existe um professor responsável para realizar as atividades com as mídias. Apenas dois professores disseram utilizar diretamente as mídias em sala de aula e somente uma professora disse ser leiga em trabalhar com tais tecnologias. Tais afirmativas estão presentes em seus depoimentos:

“[...]manuseamos no dia a dia. *datashow*, caixa de som, televisão, pois tenho os meus de uso pessoal, os da escola são manuseados por profissionais que trabalham diretamente com eles”;

“Não totalmente, visto que não podemos manusear os recursos eletrônicos, já que a escola tem profissionais destacados para fazê-los. Assim não sei nem mexer nos aparelhos;

“[...]o acesso que tenho, mesmo tendo feito alguns cursos, me limita a utilizar certos recursos audiovisuais, não tive a prática, e o recurso que a escola tem para fornecer são limitados”;

“[...]sou leiga na utilização tecnológica”.

É interessante notar que a maioria dos professores anteriormente já enfatizaram que possuem algum tipo de curso de mídias, porém, se reportaram à utilização das mídias por meio de profissionais da área de tecnologia, não sendo apresentado qualquer questionamento sobre este fato; pelo contrário, percebe-se até um certo comodismo e conformismo em aceitar a ideia de que essa é uma atribuição de outro profissional. Isso corresponde na compreensão de Zaionz e Moreira (2016), ao fato de que na formação inicial os professores não tiveram disciplinas que contemplassem diretamente a linguagem das mídias, a exploração mais consistente de seu uso

pedagógico, o que gera resistência e desconforto em alguns deles. E ainda, “a facilidade dos encaminhamentos tradicionais de ensino é bastante atrativa, principalmente quando o ambiente físico e o currículo excessivamente conteudista não favorecem a inovação na sala de aula” (ZAIONZ; MOREIRA, 2016, p. 14).

Dentre os mais variados fatores que concorrem para que muitos professores criem certa aversão a mídia está no problema da sua formação inicial, conforme já colocado:

as falhas e limitações dos Cursos de Formação de Professores talvez seja inerente à própria natureza deles, visto que dispõem de um tempo determinado para formar um profissional que necessita de formação permanente, pois está permanentemente se deparando com os desafios cotidianos próprios da relação pedagógica que tem com os alunos. (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 70).

Com isso, muitos educadores ainda não conseguiram se adaptar ao uso das tecnologias da informação e comunicação e assim deixam de utilizá-las em sala de aula, e isso decorre de uma formação que basicamente não inclui, por vezes, em seu programa de curso, disciplinas mais diretamente relacionadas aos estudos de mídias e cultura digital.

A falta de preparo leva os docentes a caminhos mais cômodos, àqueles que já estão habituados, o ensino tradicional, que tende a usar as mídias apenas como meios de transmissão de conteúdos. Ler ou expor o conteúdo em dispositivos digitais em sala de aula; preencher as aulas apenas exibindo filmes, ou ainda, permitir que seus alunos utilizem a internet apenas como um banco de dados para realizar suas pesquisas para confeccionar seus trabalhos são algumas das ações mais comuns. Surgem ainda os problemas decorrentes da carreira do professor, como aponta Belloni (2003, p.299, apud KENSKI, 2012, p. 58): “Falta de tempo para realizar a formação continuada dentro da jornada de trabalho; formação inicial precária; falta de hábito de autodidatismo e consequente dificuldade de aproveitar o que o próprio programa oferece”.

Conforme atestado pelos professores, os cursos que possuem na área de mídias não os qualificam para incluí-las em suas atividades, o que carece de um maior incentivo dos gestores em promover cursos de capacitação ideais para que estejam preparados para conduzir o desenvolvimento intelectual dos alunos, através das transformações de uma nova forma de ensinar. Desta forma, a escola deve incentivar o uso da mídia e tecnologias digitais com mais frequência:

na verdade, a escola como Instituição de função social e formativa, deve buscar inserir os recursos midiáticos com mais frequência, incentivar, estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los em sala de aula, de modo que a categoria sinta a necessidade de seu uso, e tenha certeza de sua disponibilidade. Assim como a escola, o professor também precisa ir além do contexto educacional e tornar um contínuo pesquisador,

buscar estar sempre atualizado, para então poder atuar e utilizar os recursos que a mídia oferece em sala de aula (BENTO; BELCHIOR, 2016, p.341).

Portanto, a inclusão das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem deve se traduzir na interação participativa de todos em sala de aula, mostrando a necessidade de construção de novos saberes que transcenda o ensino instrumental.

Para Sampaio e Leite (2013), há um conjunto de atributos que envolvem a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, como as suas vivências, experiências, reflexões, e essa sua formação global e específica não podem ser tratadas de forma separadas. Daí a necessidade da instituição escolar em desmistificar as tecnologias e educar não somente seus alunos para o domínio do manuseio, interpretação e criação de novas linguagens, mas educar também seus professores, para que eles possam desenvolver um domínio autônomo em relação as tecnologias disponíveis na escola. É certo que o professor não é o único responsável pelos resultados da atuação escolar, mas ele é o responsável direto pelo ensino, “e, se assim não fosse – se não houvesse a necessidade de um profissional específico para a tarefa de refazer com os alunos a trajetória do conhecimento humano – não seria necessário existir instituição escolar” (SAMPAIO; LEITE, 2013, p.68).

Categoria 4: Aplicações da mídia de forma geral em sala de aula

Nesta categoria procurou-se averiguar se os docentes utilizam mídias ou conteúdo de mídias em sala de aula. Dos professores entrevistados, apenas uma professora afirmou não utilizar as mídias disponíveis na escola em suas atividades, por entender que não há nenhuma ferramenta tecnológica na instituição. Os demais professores disseram que utilizam as mídias disponíveis na escola, principalmente o *datashow*.

Para Porto (2006), a escola e os meios tecnológicos de comunicação e informação retratam a realidade e o cotidiano das pessoas, ambas caminham em paralelo. O processo de conhecimento adquirido dos alunos vai além dos muros da escola, e estão também nas relações dos meios de comunicação. Alguns professores, ingenuamente, ainda não percebem a presença dessas tecnologias na escola (na cultura dos alunos ou mesmo desconhecem a sua utilidade), quando afirmam ser imprescindível ensinar os alunos e educá-los para os meios, entendendo que lhes basta o espírito crítico, quando na verdade, o desafio da educação vai além do ensinar considerado pela escola tradicional. Visto que essa nova linguagem tecnológica, que interconecta e aproxima as pessoas, são possibilidades que podem incorporar-se à escola para ensinar o respeito ao diferente, a vencer obstáculos, a trabalhar a coletividade entre outros

aspectos, não se tratando de uma didática nova, mas de uma postura que envolve a inter-relação de professores e alunos como sujeitos que buscam superar os obstáculos, intermediados com as tecnologias e as situações do cotidiano.

Kenski (2012) enfatiza que a educação escolar não deve pautar-se exclusivamente na aprendizagem instrumental de normas e competências no domínio dos equipamentos disponíveis na escola. A educação por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação digitais infere-se em novas abordagens pedagógicas e deve ofertar grandes possibilidades de conhecimentos e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores em todos os níveis de ensino. Educar com as tecnologias da informação e comunicação no contexto digital significa planejar e implantar propostas dinâmicas de estudos, objetivando exercer e desenvolver concepções sócio históricas da educação, transformando a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigações e debates, criando oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, garantindo a sua formação para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade. “Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias para a realização de tarefas em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e de seus participantes, ou seja, de todos” (KENSKI, 2012, p.66).

Nas palavras de Bento e Belchior (2016), a escola precisa envolver a geração conectada em atividades de cultura digital tão comum na vida dos estudantes.

Nesta categoria, ainda foi questionado aos professores que aplicam as mídias em sala de aula sobre a finalidade em utilizá-las, sendo que a maioria respondeu que inserir as mídias e seus conteúdos em sala de aula propicia aos alunos uma visão mais ampla dos temas propostos, bem como estimula o seu interesse pela aula, aumentando as chances de um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos na construção do conhecimento:

“Disponibilizar uma visão mais ampla para o conhecimento, estimular o interesse e dinamizar a aula, tornando-a prazerosa. Assim, as crianças sentem vontade de retornar a escola”;

“Integrar recursos tecnológicos disponíveis, criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção do conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo”;

“Tem a finalidade de dar apoio ao assunto que você pretende abordar, quer seja por um vídeo, filme, musicalidade, proporciona à criança uma melhor visibilidade de compreensão”;

“Aumentar as chances de um ensino-aprendizagem mais dinâmico e de resultados positivos”.

É notável que os professores possuem a compreensão de que as mídias são recursos que estimulam o aprendizado dos alunos e permitem ampliar os seus horizontes, com múltiplas perceptividades na produção do conhecimento; porém, a percepção que se tem é que a maioria dos professores ainda tem aversão em utilizar as mídias como recurso pedagógico, pois o que não é convencional e está ligado a tecnologias assusta, por isso, é necessário dizer que “o professor precisa ter a consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica” (KENSKI, 2012, p. 104).

Nesses novos ambientes midiáticos, muitas crianças e jovens sabem lidar com essas mídias mais do que a maioria dos pais e professores, por isso, é preciso envolvê-los em diálogos críticos que os ajudem a organizar seus entendimentos intuitivos dessas experiências e é nesse sentido que as crianças e os jovens precisam estar preparados para dominar as habilidades necessárias como cidadãos e consumidores, devendo expandir suas competências necessárias para avaliar as confiabilidades dos dados e de análises críticas no contexto de cultura digital e cultura midiática (JENKINS et al, 2006).

Reforça-se aqui a concepção de se buscar o entendimento de que é imprescindível fomentar uma postura crítica nos alunos diante as mídias e tê-las como objetos de estudo e não somente meios transmissivos, sendo essa uma forma de potencializar a construção de novos saberes, e se aproximar de um aprendizado mais significativo. Essas, inclusive, são discussões a serem tratadas nas próximas linhas.

Questionados se havia alguma metodologia específica na aplicação das mídias e seus conteúdos em sala de aula, os professores relataram que passavam filmes para os alunos, para que eles observassem os personagens e enredo da história e posteriormente promoviam as aulas com o reconto da história oral, ou seja, as crianças eram convidadas a ficar frente a frente com seus colegas para recontarem o filme, desenharem o que assistiram ou criarem uma frase. Quando o professor trabalhava com a musicalidade, a metodologia era praticamente a mesma, os alunos ouviam as músicas para depois fazer sua interpretação através de desenhos, recortes ou pintura.

Para melhor ilustrar as falas dos professores, segue abaixo alguns dos depoimentos:

“antes se faz uma abordagem do tema trabalhado, e pedimos aos alunos para observarem o ambiente, os personagens, o enredo da história, para depois trabalharmos com o reconto da história oral, através de desenhos”;
“[...], antes se faz uma abordagem do tema trabalhado, e pedimos aos alunos para observarem o ambiente, os personagens, o enredo da história, para depois trabalharmos com o reconto da história oral, através de desenhos”;

“[...] , primeiro um breve comentário do tema do filme ou do roteiro. Seguindo após assistirem, perguntas sobre os personagens, tema, o que mais gostaram. Pedir que uma criança vá a frente e tente recontar o que assistiu. Desenhar o que assistiu e criar uma frase”;

“[...] , na maioria das vezes temos uma conversa, onde fazemos uma prévia da mídia, mostrando que ela está relacionada ao conteúdo, para melhor entendimento”;

“Pela ausência da mídia na escola não há metodologia específica em sala de aula”.

Nos relatos mencionados acima, as abordagens dos conteúdos relacionados com as mídias na Escola Estadual Brasil Novo parecem levar a uma percepção de que as metodologias de ensino ainda são as tradicionais, aplicadas como recursos didáticos, servindo apenas como complemento de suas atividades, não desenvolvendo um senso crítico dos conteúdos apresentados.

Inserir os recursos midiáticos nas atividades escolares por si só não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo repassado pelo professor. Se não houver um direcionamento crítico para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento, o trabalho fica limitado, uma vez que os valores disseminados pelas mídias acabam por reforçar o pensamento hegemônico que, por vezes, representa interesses de certos grupos, interesses esses que induzem as pessoas a moldarem suas vidas segundo certos modelos de comportamentos, de tal forma que limitam a capacidade intelectual do indivíduo. Daí a extrema relevância e necessidade da educação em lidar com a grande quantidade de informação introjectada pelas mídias nos jovens, cabendo ao professor estabelecer um diálogo em um ambiente de interação, permitindo que estes sejam capazes de fazer indagações e interpretar criticamente os conteúdos midiáticos (TERUYA; MORAES, 2009).

Essa forma de ensinar voltada para uma educação transmissiva de conteúdo, conforme relataram em depoimentos os professores, demonstra a necessidade que a Escola Estadual Brasil Novo tem de apropriar-se, de forma crítica, dos conhecimentos das tecnologias de informação e comunicação do mundo contemporâneo, que estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, já que por meio delas se apresentam a produção de mensagens, de interpretações e representações sociais, uma vez que

é a mídia que, na sociedade tecnológica, mais utiliza uma linguagem comunicacional baseada na imagem e nos meios eletrônicos. Sendo a informação e a comunicação suas matérias-primas e elementos fundamentais para o sucesso e a consolidação das sociedades pós-industriais, com sua atual forma de organização, a mídia vem exercendo influência das mais fortes em termos ideológicos. Ela está em geral presa a anunciantes e a interesses particulares, e por isso é limitada em termos de informação, passando uma visão de sociedade consumista e competitiva, idéias intimamente ligadas à manutenção do sistema capitalista (SAMPAIO; LEITE, 2013, p.40).

Gonnet (2004) argumenta que, é dever da escola ensinar os alunos a deciframos os meios de comunicação e construir um espaço para a iniciação ao exercício da cidadania através da produção das mídias, para que possam participar e intervir nos vários domínios da sociedade. Como estamos caminhando no sentido de um mundo tecnológico e digital, necessário se faz investir na formação de cidadãos esclarecidos, fomentando, assim, as competências de uma educação para as mídias, de tal sorte que o trabalho com as mídias “é antes de tudo a medida de nossa liberdade cotidiana, uma oportunidade que nos é oferecida para influenciar e dar vida a direitos que são resultado de uma visão humanista, cujo sentido original é importante reencontrar” (GONNET, 2004, p.101).

Ainda segundo Gonnet (2004) a educação para as mídias torna-se fundamental e deve ser entendida como uma parte integrante do cotidiano escolar e como importante elemento de formação de cidadãos bem informados e esclarecidos, da aproximação entre professores e alunos e, principalmente, como um verdadeiro incentivo à conscientização da realidade midiática e da promoção da cidadania.

Quando se faz uma reflexão a respeito da necessidade do professor desenvolver um senso crítico em relação aos conteúdos e mensagens das mídias, a compreensão que se tem é que a falta de uma disciplina específica, além de um capital cultural que seja capaz de dialogar por meio de uma postura crítica, que questione o papel e as mudanças sociais provocadas pelas mídias, ainda é uma realidade presente no currículo da formação inicial dos profissionais da educação, e certamente dos professores da Escola Estadual Brasil Novo, uma vez que nenhum professor fez qualquer comentário de que após as atividades realizadas com as mídias, os conteúdos eram discutidos em tom de uma interpretação crítica e questionadora.

Ainda que tardia, a formação continuada de professores em relação ao uso das mídias em sala de aula poderia ser uma forma de suprir as lacunas deixadas na formação inicial. Para Fantin (2012), a ausência de capital cultural por parte de alguns professores para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos pode ser suprida pela sua formação continuada que vai contribuir para problematizar tais questões. Neste sentido, é imprescindível que se crie condições para o desenvolvimento de uma competência midiática na formação dos professores, que envolva a discussão sobre apreciação, recepção e produção responsável no sentido de uma mediação sistemática que contribua com uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias.

Sinalizam Teruya e Moraes (2009) que o programa de formação continuada em *Mídias na Educação*, implementado pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de

Educação dos Estados e as Universidades Públicas, é um programa de educação a distância, que tem a finalidade de capacitar professores multiplicadores, que posteriormente vão desenvolver projetos educativos com o intuito de discutir as linguagens das diferentes mídias que são utilizadas na comunicação sonora, da imprensa e a audiovisual nas unidades escolares, de forma que os professores possam apropriar-se de uma leitura crítica e produzir conteúdos escolares capazes de formar o leitor crítico, em favor de uma educação de qualidade para todos.

Neste sentido, a formação docente deve estar aberta a novas experiências, as novas formas de aprender, se relacionar, ensinar, estimulando a capacidade e ideias de cada um. Mas de forma que os professores sejam capazes de desenvolver suas sensibilidades, refletir e perceber novos saberes, conectado com a vida e a realidade social, fazendo uma reflexão dos temas de interesse de seus alunos e também uma leitura crítica das mensagens/imagens repassados pelas mídias, o que lhes permitirá um maior conforto, segurança e preparo para tratar desses temas em sala de aula, quebrando preconceitos e estereótipos que por ventura possam existir. Assim, conhecendo o conteúdo e sendo capaz de reconhecer seus preconceitos, tabus e, principalmente seus limites para conduzir temas polêmicos, o professor ao refletir sobre as mensagens/imagens presentes nos meios de comunicação e informação, desenvolve suas competências e habilidades para compreender a realidade nelas retratadas, o que certamente vai auxiliar o aluno a uma leitura crítica de sua realidade social e poderá intervir nela, como forma de garantir sua cidadania (PORTO, 2006).

Categoria 5: Aplicação do audiovisual em sala de aula

Ao tratar da aplicação do audiovisual no ambiente escolar, nesta categoria questionou-se a importância em utilizar os vídeos em sala de aula, sendo que todos os professores compreendem seu alcance, no sentido de despertar a atenção do aluno, proporcionando nele a criatividade e o estímulo em aprender e assim aprofundar seus conhecimentos, e isto pode ser mensurado na fala dos docentes:

“Positivo na aprendizagem de crianças do mundo da Net, que muitos têm em casa acesso as mídias. Se as aulas não forem atualizadas ao tempo que eles vivem, não terão interesse na aprendizagem, [...]”;

“É um recurso ótimo, pois envolve a criança através do som e da imagem, restando só a criatividade do professor para explorar o recurso”;

“Os vídeos servem para aprofundar ainda mais o conhecimento prévio que o aluno possui, é um estímulo a mais para despertar no educando a vontade de aprender”;

“A informação e comunicação por vídeo proporciona uma compreensão mais ampla do que está sendo trabalhado”;

“[...]desperta a atenção do aluno e ele absorve os conhecimentos com maior rapidez”.

Pelo que se pode extrair dos depoimentos acima, não há qualquer ponderação por parte dos professores quanto à importância do uso dos vídeos em sala de aula, nem de que esses dispositivos são capazes de desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, pois a partir da tecnologia audiovisual pode-se explorar formas de aprendizagem que permita que o aluno atue de forma mais efetiva, indo além de uma percepção sensorial, desenvolvendo habilidades para a construção do seu conhecimento, por uma participação mais ativa e criativa. Porém, já se percebeu, ao longo desta pesquisa, que na prática, o tratamento dado a essas mídias ainda ocorre de forma instrumental, isto é, de forma transmissiva.

A linguagem audiovisual e do vídeo, dentro do contexto socioeducativo, vai além de um processo do entretenimento na escola, e vai ao encontro de novas formas de ensinar e aprender, daí a importância de o professor utilizar os vídeos em sala de aula, ousando nas atividades e trazendo estímulo e dinamicidade (LOBATO, 2012).

Cabe mencionar, que um dos professores fez questão de enfatizar que os alunos já possuem acesso a outras mídias fora da escola, e se estas não forem utilizadas, os alunos não demonstrarão interesse na aprendizagem. Portanto, conforme assevera Kenski (2012), com as mudanças advindas do uso das tecnologias, já não se pode mais falar em aprender, transmitir e produzir conhecimentos orientados por saberes estáveis e reconhecidos e por perfis de professores com formações definidas por funções e suas competências delimitadas nas suas respectivas áreas de conhecimento. A internet introduz bilhões de informações, levando as crianças e jovens a se engajarem nas redes sociais para criar e descobrir novas informações, que influenciam muito na educação de modo geral, de tal forma que as competências e habilidades dessa nova geração estão se aprimorando de maneira muito acentuada, de forma que o movimento vem de fora da escola e

a característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mescla-se nas redes informática – na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. A formação de “comunidade de aprendizagem”, em que se desenvolve os princípios do ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração da dinâmica da escola. (KENSKI, 2012, p. 126).

As mudanças já vêm ocorrendo de forma gradativa no cotidiano de alunos, e não há como os professores fugirem dessa realidade, cabendo a eles, em especial os professores da Escola Estadual Brasil Novo, se adequarem a este novo cenário, que vai além de um emissor e de um receptor, de um conhecimento pronto e acabado, mas do que isso, é preciso incentivar a

participação do aluno na cultura midiática, para que ele possa demonstrar, analisar comparativamente, interpretar e construir seu conhecimento longe de uma visão previamente estabelecida, demonstrando sua capacidade de argumentação para que possa desenvolver a leitura crítica e assim exercitar suas habilidades contextualizando social e historicamente o problema que lhe é apresentado.

Demonstrado o reconhecimento por parte de todos os professores quanto à importância do audiovisual em sala de aula, questionou-se quanto à finalidade em desenvolver atividades com essa linguagem e suas tecnologias. Vejamos o que dizem os professores:

“Trabalhar uma metodologia diferente e condizente com a realidade dele as vezes em casa, que muitos manuseiam notebook, celulares, TV de Led, para despertar a curiosidade e aperfeiçoar a aprendizagem”;

“Internalizar ainda mais o conhecimento, pois essa aula vem após outras aulas e temas já conversados, feito atividades de aprendizagem na lousa, em xerocópia, sendo que o audiovisual finaliza a absorção do conhecimento transmitido. Ex. Falar sobre as lendas e passar um filme/desenho delas”;

“Geralmente são filmes, vídeos ou documentários que servem de suporte e embasamento das temáticas dos projetos que a escola desenvolve: família, meio ambiente, cidadania, afrodescendência”.

Nas falas dos professores ficou nítido que, embora utilizem o audiovisual como forma de internalizar os temas discutidos em sala de aula, percebe-se o uso do vídeo como meio ilustrativo para iniciar determinado conteúdo e depois discutir literalmente o que se viu na tela, não há uma percepção de que estes são desenvolvidos por um viés participativo e crítico, daí “o grande desafio é a apropriação crítica das tecnologias de mídias e dos conteúdos audiovisuais caracterizados pela superficialidade e fragmentação do modismo, do efêmero e do descartável” (TERUYA; MORAES, 2009, p. 341). Para essas autoras, na prática pedagógica,

o professor que se limita a reproduzir e repassar os conteúdos midiáticos fortalece o discurso hegemônico da cultura dominante. Mas vislumbramos que a indústria da cultura, ao disseminar e padronizar a consciência, também cria os focos de resistência dentro de suas próprias contradições. Nesse ponto, a necessidade de uma leitura crítica das mídias na educação abre caminhos para ampliar os conhecimentos sobre as possibilidades de criação, manipulação, sedução e persuasão desses meios em todas as dimensões da sociedade [...] (TERUYA; MORAES, 2009, p.341).

Segundo Buckingham (2003, apud SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012), uma pessoa “literada” em mídias sabe construir uma narrativa diante de imagens e textos, fazer perguntas, gerar hipóteses e procurar respostas, de maneira que ao ler conteúdos veiculados nos meios de comunicação, é capaz de produzir conhecimento através de uma leitura crítica.

Essa forma de leitura crítica não ignora o prazer contido no conteúdo midiático e estimula a criação de expectativas, que exigem o uso de estratégias para estabelecer

significados que são gerados no confronto com o “estoque” do conhecimento que já temos. Na sala de aula, trabalhar com hipóteses, perguntas e respostas pode ser uma atividade mais estimulante e produtiva do que a instrução explícita, baseada em leitura de conceitos teóricos e desgarrada da prática cotidiana do jovem com as mídias. Em certo sentido, esta abordagem também pode contribuir para a alfabetização em novas tecnologias, já que compreende o uso das mídias como leitura e escrita, num processo contínuo (SIQUEIRA; CERRIGATO, 2012, p.242).

Dessa forma, o uso dos vídeos em sala de aula contribui para desenvolver o raciocínio, a análise crítica e interpretação dos conteúdos apresentados e despertar no aluno o seu senso crítico e questionador, mas para que isso aconteça, é preciso que o professor esteja preparado para essas mudanças, é preciso desmistificar o modelo padrão e tradicional construído ao longo de sua jornada.

Categoria 6: Potencialidades do uso de mídias em sala de aula

Nesta categoria, as questões se voltaram para os potenciais que o uso das mídias exerce nos alunos em sala de aula, a partir das experiências vivenciadas. Neste sentido, é importante destacar cada uma das falas dos professores quando avaliam a motivação e o comportamento dos alunos, com a utilização das mídias no processo de ensino e aprendizagem, então vejamos:

“[...]quando se usa uma mídia, eles ficam bastante empolgados, dá um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem”;
 “Ficam mais interessados, conversam, perguntam e até fazem as suas colocações do que convivem em suas casas e sempre perguntam quando tem outra aula com as mídias”;
 “São recursos tecnológicos que eles já conhecem e permite que eles construam dentro do seu conhecimento várias formas de interpretação e prende a atenção e acomoda os alunos”;
 “[...]são recursos de grande valor para ajudar o professor no repasse de seus conteúdos”;

Segundo os relatos dos professores, é transparente o entusiasmo dos alunos quando do uso das mídias em sala de aula, pois eles ficam mais “empolgados”, perguntam mais, ficam mais motivados. Neste sentido, o professor que não utiliza essa motivação a seu favor para desenvolver suas atividades de forma mais criativa, por um viés participativo e crítico, demonstra claramente que não foi e nem está preparado para perceber as potencialidades que as mídias oferecem no processo de construção do conhecimento.

O uso das mídias no contexto escolar veem modificando o ambiente educacional, suas formas de pensar e se comunicar. As tecnologias permitem misturar diferentes mídias e formas de abordagens pedagógicas, já que palavra e imagem juntas trazem um significado com maior potencial comunicativo quando são combinadas. O vídeo, por exemplo, permite uma

análise da multimodalidade que vai desde a linguagem falada, os gestos, as vestes, as imagens, o cenário, e até a trilha sonora utilizada. Ou seja, dele se pode extrair recursos para atender às diversidades e os estilos de aprendizagem em sala de aula. E cabe ao professor explorar o vídeo como recurso para atender as potencialidades individuais de cada um (SILVA, 2016). Para esta autora,

O uso do vídeo pode ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade cognitiva e aprender o conteúdo em pauta de uma forma que desperte seus talentos e interesses, porque o vídeo, em seu formato, não explora uma forma de aprendizagem. O vídeo, por seu caráter multimodal, uma vez que explora a linguagem verbal – oral ou escrita, em caso de legenda – a imagem, as cores, os corpos, os fatos, é um recurso cinestésico; ou seja, explora as várias formas sensoriais humanas. [...]. Além disso, a partir do vídeo, pode se desenvolver outras estratégias a partir das quais os estudantes participam de forma mais atuante, extrapolando apenas uma percepção sensorial, como a participação ativa, a capacidade crítica, a conduta ética, a iniciativa, a criatividade, a comunicação; habilidades que contribuem para potencializar a construção do conhecimento e para a convivência em sociedade. (SILVA, 2016, p.124).

Nas palavras de Luiz Junior e Teruya (2009, p.03),

a nosso ver, utilização de filmes no processo de ensino e de aprendizagem tem um propósito de tornar mais vivo os personagens da história mais presentes e mais do que isso favorece ao aluno uma educação visual, com intuito de formar um aluno mais crítico diante dos objetos da mídia. Se o aluno tem uma cultura cinematográfica consequentemente pode lhe favorecer um posicionamento crítico em relação a mídia que o mesmo levará para além do espaço escolar.

Incorporar novos hábitos de uso das mídias em sala de aula parece repercutir de forma positiva no fazer do professor, e ainda que a predominância seja do uso das mídias de forma instrumental nas escolas, “o sentido da apropriação indica uma perspectiva crescente de produção de mídias, sobretudo relacionadas ao uso das câmeras fotográficas, de vídeo/DVD, computadores e acesso à internet” (FANTIN, 2009, p.12).

Desta forma, é imprescindível que o professor disponha de uma prática educativa que realmente seja motivadora do aprendizado em sala de aula, uma vez que a utilização das mídias em sala de aula já é uma exigência educacional que precisa de comprometimento para a formação de cidadãos críticos, principalmente dos professores, protagonistas da integração entre essas mídias com os componentes curriculares em sala de aula, permitindo que eles construam dentro de seus conhecimentos, várias formas de interpretação. Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios que a Escola Estadual Brasil Novo precisa enfrentar: encontrar caminhos para saber lidar pedagogicamente com o uso das mídias nos espaços educacionais, e certamente um dos maiores compromissos está na formação profissional desses educadores.

Assim, as atividades com as mídias em sala de aula dentro de uma perspectiva de leitura crítica, visa à mudança no modo de pensar, de refletir e analisar os conceitos e representações dos conteúdos que lhes foram repassados. No caso do Projeto Mídias Itinerante na Escola Estadual Brasil Novo, as atividades com as mídias refletem uma expectativa de melhor inclusão das mídias disponíveis na escola, mais especificamente a projeção de filmes por meio do *datashow*, televisão e do computador, indicando uma atividade mais participativa, a partir da interação com a turma de acordo com os temas abordados. Ao utilizá-las estamos proporcionando uma interação maior com as mesmas, afinal são essas mídias que hoje compõem a realidade da escola.

Questionados se a utilização das mídias no ambiente escolar favorece a aproximação entre professores e alunos, os docentes expressaram as seguintes opiniões:

“[...]a tecnologia está presente no dia a dia das famílias e a escola precisa acompanhar essa dinâmica, propiciando momentos diferenciados para a aprendizagem”;
 “[...]vivemos em uma sociedade midiática e a cada dia novas mídias surgem, e as crianças nascidas nesse tempo já brincam com celulares. Logo o interesse já é inserido antes mesmo dele chegar a escola, e quando chegar, a escola deve estar pronta a disponibilizar as mídias, diversificando assim as dinâmicas dos professores”;
 “[...]a utilização das mídias na prática pedagógica promove situações de ensino que aprimora a aprendizagem dos alunos”;
 “Porque inova a qualidade do ensino-aprendizagem”.

Analisando os relatos dos professores, é possível situar a necessidade que se tem em envolver todos os atores do processo educacional da Escola Estadual Brasil Novo para se desenvolver uma participação mútua, mais efetiva no processo de construção do conhecimento. Em seus depoimentos, os professores demonstraram que são conscientes dessa interação, mas não deixaram claro se realmente isso acontece na prática, então cabe-lhes mais um desafio, o de perceber que “professor e aluno formam uma “equipe de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento” (KENSKI, 2012, p.103).

Uma das grandes dificuldades e talvez a mais temerosa de alguns professores diz respeito ao conhecimento que os alunos já trazem sobre as mídias, pois segundo Porto (2006), as informações e imagens chegam sob diferentes apelos sensoriais (visuais, auditivos e emocionais), o que representa diferentes formas de aprendizagem, e muitas escolas não estão preparadas e abertas para incorporar essas linguagens, sendo que a maioria dos docentes se vê apenas como usuário/telespectador e a preparação pedagógica para seu uso não é, na maioria das vezes, cogitada, o que torna o ambiente escolar descontextualizado do universo dos alunos - sem considerar assim, os anseios e necessidades individuais dos estudantes.

Na visão de Gonnet(2004), tudo se move constantemente no âmbito escolar, as disciplinas, o currículo, etc. e os novos saberes, nos dias de hoje, são formas diferentes de se compreender as mensagens repassadas, visto que essa transmissão de saber perpassa por uma evolução de comportamentos, a exemplo disso, basta nos remeter aos ensinamentos dos livros didáticos, em que se exaltava a figura dos professores, como detentor do conhecimento, e o aluno mero espectador de seu discurso, “somente o professor está autorizado a emitir reservas sobre a respeitabilidade do objeto [...], o aluno maravilhado ou exasperado é convidado a assistir. Mas um diálogo no qual ele não poderia, ele o aluno, ter a menor voz” (GONNET, 2004, p.39).

É preciso se pensar em uma educação assentada numa autonomia, que tenha o fundamento para um novo modelo de formação e relação entre professor e aluno, onde este passe a fazer questionamentos críticos e demonstrar suas motivações em que o professor passe a ser visto como uma figura que acompanha o grupo em sua organização, alguém que lhes permite explorar o saber, a tomar consciência da necessidade de uma apreensão crítica destes modos de comunicação, de descobrirem as regras do trabalho produtivo em equipe e as responsabilidades que isso implica (GONNET, 2004).

Inserir a cultura midiática na educação consiste em distanciar emocionalmente o aluno das mensagens da mídia, para que ele possa demonstrar, analisar comparativamente, remontar e construir textos midiáticos, sintetizando dados e pontos de vista, não necessariamente concordando com a visão do professor. Mais do que se chegar a uma resposta previamente estabelecida, o mais importante é demonstrar a capacidade de argumentação do aluno, para que possa desenvolver a leitura crítica e assim exercitar suas habilidades contextualizando social e historicamente o problema que lhe é apresentado (SIQUEIRA, 2017). Porém, não significa que deixar de concordar com o professor seja deixar de lado sua experiência, seu conhecimento científico sobre os conteúdos sobre as tecnologias da informação e comunicação, pois segundo enfatizam Teruya e Moraes (2009, p.329), no campo educacional,

torna-se cada vez mais necessária a presença do trabalho docente para lidar com a grande quantidade de informações introjectadas pela mídia em todos os jovens. A orientação do professor e da professora é de extrema relevância na análise crítica dos conteúdos midiáticos, por meio da apresentação do conhecimento científico estruturado, para que os alunos sejam capazes de reestruturar seus pensamentos com base no fundamento teórico.

A educação para as mídias torna-se fundamental, ela deve ser entendida como uma parte integrante do cotidiano escolar e como importante elemento de formação de cidadãos bem

informados e esclarecidos, da aproximação entre professores e alunos, e principalmente, como um verdadeiro incentivo à conscientização da realidade midiática e da promoção da cidadania (GONNET, 2004).

Alguns professores já incorporaram algumas dessas habilidades em suas aulas, no entanto, as integrações dessas habilidades ainda estão distantes da realidade da escola, que ainda não é capaz de reduzir o déficit de participação, de maneira que todos possam integrar e interagir nessa cultura participativa promovida pelas redes digitais. Por outro lado, ainda que alguns educadores estejam fazendo um trabalho inovador em mídias digitais, eles se concentram em mídias tradicionais, tais como: impressão, transmissão, cinema, música, etc., que supostamente exercem maior influência sobre os jovens. Porém, é importante frisar que embora o poder midiático esteja bastante concentrado, a capacidade de produzir e distribuir mídias nunca foi tão livre, uma vez que os materiais midiáticos existentes nos fornecem vocabulários ricos, dando uma dimensão enorme de como ajudar os alunos a pensar criticamente de como a mídia enquadra as percepções do mundo e reformula a experiência de acordo com seus próprios códigos e convenções, o que obviamente precisa ser repensado por meio da cultura participativa (JENKINS et al, 2006).

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolada em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. Essa formulação já mostra que a instrumentação técnica é uma parte muito pequena do aprendizado docente para a ação bem sucedida na mediação entre educação e tecnologias (KENSKI, 2012, p.105).

Essa integração de habilidades que permitem que os alunos explorem as tecnologias da informação e comunicação, inovando, refletindo e criando por meio das mídias digitais, facilitando a troca de informações para aprimorar seus conhecimentos, aparentemente ainda está distante de uma realidade da Escola Estadual Brasil Novo, que a nosso ver, retrocedeu na utilização das mídias em sala de aula quando deixaram de utilizar os computadores, em função da desativação do LIED (Laboratório de Informática Educacional), e passaram a utilizar como mídia mais moderna, o *datashow*. Para o professor se integrar e interagir nessa cultura participativa dentro do campo educacional, é preciso identificar as deficiências que são obstáculos para este fim, tema este que será tratado na próxima categoria.

Categoria 7: Barreiras apontadas pelos docentes para o uso de mídias

Ao relatarem sobre as principais barreiras enfrentadas para desenvolver atividades com a utilização das mídias em sala de aula, todos os professores entrevistados apresentaram inúmeras dificuldades em utilizá-las em sala de aula, como por exemplo, a indisponibilidade de tempo, tendo em vista que possuem uma carga horária excessiva, pois trabalham com vários projetos; a falta de acesso aos aparelhos tecnológicos; a falta de uma sala específica para utilizar as mídias, como um laboratório de informática; a inclusão, no planejamento, de atividades e de uma aula durante a semana para se utilizar as mídias. Diante deste contexto, assim se manifestaram os professores:

“[...]a ausência do laboratório que foi desativado, causando um retrocesso nos recursos didáticos, de menos um ambiente na escola. A falta de inserir no horário semanal ao menos uma aula com recursos da mídia”;

“Espaço destinado aos computadores – 01sala; ausência de mídia suficiente (computador, data show, já que a clientela aumentou; profissional para atendimento”;

“[...]o tempo, pois trabalhamos com muitos projetos, se tornando necessário organizar tudo bem direitinho, para oportunizar a aprendizagem através das mídias àqueles alunos que muitas vezes não tem em casa nenhum mecanismo tecnológico”;

“ a ausência de um laboratório tecnológico”.

Sem dúvida nenhuma, os argumentos utilizados pelos professores para justificar as barreiras encontradas pelos docentes. Como ausência de espaço adequado para a utilização das mídias, o curto espaço de tempo destinado a inserção das mídias em sala que foram citadas são bastante pertinentes, porém, ao longo das respostas apresentadas nas categorias anteriores, já ficou evidente que a principal barreira destes professores é a falta de habilidades específicas para desenvolver suas atividades utilizando as mídias.

Segundo Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), alguns professores ao receberem o aluno em sala de aula se deparam com uma realidade construída diferentemente da sua rotina escolar, ignorando o conhecimento de TIC que jovens adquirem no seu dia a dia, havendo assim um bloqueio na ação de ensinar, na qual o docente não consegue conduzir o processo de ensino e aprendizagem, pois sua deficiência com o conhecimento em TIC é desenvolvida no decorrer de sua formação inicial, onde construiu-se um obstáculo didático de origem cultural, em que os questionamentos são desnecessários. Os docentes geralmente têm a compreensão de que as tecnologias de informação e comunicação são ferramentas de organização de sua aula, de comunicação ou simplesmente de pesquisas na internet. Ademais, entendem que essas mídias são recursos adversos, trabalhosos e que combinam melhor com as novas gerações. Ou seja, torna-se um obstáculo romper com hábitos e costumes já perpetuados em sala de aula.

Surgem ainda os problemas decorrentes da própria carreira do professor, como aponta Belloni (2003, p.299, apud KENSKI, 2012) ao assinalar que o professor não dispõe de tempo para realizar a formação continuada dentro da jornada de trabalho, ocasionando assim, a falta de motivação

Nas palavras de Sampaio e Leite (2013), a atuação do professor é fruto de suas vivências, experiências, reflexões, relações interpessoais, logo, sua formação inicial e continuada não pode ser tratada de forma separada, devendo ser uma constante em sua vida profissional, pois estão permanentemente se deparando com os desafios cotidianos próprios da relação pedagógica que tem com os alunos.

Tomando como referência o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Instituído pelo Ministério da Educação e com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais, Pesce (2013), em reflexão sobre os limites e os avanços deste Programa, no âmbito das escolas paulistas, embora tenha evidenciado em algumas escolas avanços no programa - tais como o aumento da motivação discente e, por conseguinte, melhora do índice de frequência às aulas, bem como a ressignificação das práticas curriculares e um considerável avanço em direção à integração das disciplinas que compõem os diferentes campos do saber trabalhados - destacou a existência de problemas comuns, dentre os quais:

- a) precária infraestrutura tecnológica; b) problemas de manutenção dos equipamentos e de conexão wireless; c) alta rotatividade do corpo docente, que fragiliza o avanço nas etapas de formação, junto às universidades formadoras; d) professores com árdua jornada de trabalho, fator que dificulta o fortalecimento dos seus vínculos com a escola; e) dificuldade de muitos professores em se familiarizar com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional Windows, hegemônico no mercado; f) percepção restrita da contribuição do PROUCA ao desenvolvimento das crianças e jovens, somente se diretamente vinculado aos conteúdos escolares (PESCE, 2013, p. 27)

De acordo com Bonilha e Pretto (2015), o PROUCA carrega uma grande potencialidade para a vivência da cultura digital como forma de ampliar o processo de inclusão digital e promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas. Contudo, faltou maior empenho em se criar diálogos entre as instituições envolvidas com o projeto, e sobretudo, a falta de comprometimento e apoio do Ministério da Educação às escolas, aspectos esses que certamente comprometeram o projeto. O resultado foi a insuficiência de equipamentos, o que levou a maioria das escolas a adotar a estratégia de organizar as turmas em rodízio para o uso, o que acabou reproduzindo a lógica dos laboratórios de informática, já

em uso nas escolas. Aliado a isso, várias escolas, principalmente nas cidades interioranas, não possuíam infraestrutura de energia elétrica compatível com a demanda desses equipamentos, sem contar com a questão do acesso, conexão, que inviabilizavam o processo de imersão de alunos e professores na utilização das tecnologias digitais.

Posto isso, vale ressaltar que incorporar o computador nas atividades e projetos de ensino de professores, em qualquer área do conhecimento, segundo Kenski (2012), ainda é incipiente, pois,

a falta de manutenção, a obsolescência rápida de softwares, programas e dos próprios equipamentos condicionam negativamente as escolas, em geral, e os professores, em particular, ao uso mais intensivo dessas mídias, outros fatores como currículo fragmentado, carga horária, formação deficiente de professores para o uso pedagógico das novas tecnologias apresentam-se também como obstáculos para a sua realização (KENSKI, 2012, p. 94).

Certamente, na Escola Estadual Brasil Novo, principalmente por se tratar de uma escola de periferia, estas situações são realidade vivenciadas no dia a dia.

Categoria 8: Sugestões de melhoria para uma prática pedagógica mais efetiva quanto às mídias e tecnologias

Finalizando as categorias de análises apresentadas aos professores foi indagado sobre possíveis sugestões que trariam melhorias do ensino com as mídias para uma prática pedagógica mais efetiva na escola em que trabalham.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que os professores sentiram um retrocesso com a desativação do laboratório de informática, pois tinham os computadores como as mídias mais atuais da escola, voltando a utilizar apenas o *datashow* como mídia audiovisual. Em seus depoimentos, deixaram claro que para tornar a prática pedagógica mais efetiva é necessário a instalação de um ambiente tecnológico adequado para atender todos os alunos, com mídias mais atualizadas, isto é, com recursos educacionais multimídias e digitais, inclusive com a utilização de interação professor-aluno por meio do *whatsapp*. Aliado a isso, há a sugestão da realização de cursos de capacitação em áreas de tecnologia. Relataram os professores:

“[...]que tivéssemos um ambiente com computadores para eles manusearem, como o LIED, pois assim a tecnologia seria acessada por todos”;
 “[...]que a escola insira no horário semanal uma aula com as mídias; O retorno do laboratório de informática; As programações com aulas usando tecnologias audiovisual, referendando a temática curricular; Não só falar de mídias, mas disponibilizar o acesso a elas”;

“[...]que as mídias ou as tecnologias não sejam usadas para substituir os professores, mas que possamos usá-las apenas como apoio pedagógico; Que possamos explorar em sala a criação de galerias fotográficas, pequenos filmes com a participação da turma, musicalidade, a troca de experiência entre professor e alunos pelo *whatsApp*”; “Curso de capacitação; sala com novas tecnologias; mais tecnologias”.

É inegável o senso comum dos docentes ao tentarem propor novas formas de inovar as aulas, clamando por melhorias em sua escola, por meio de investimentos nas áreas de TIC, buscando justificar que não se trata de má vontade em utilizar os recursos midiáticos em sala de aula, mas uma necessidade que tem a escola de receber a atenção necessária por parte dos gestores em investir em estruturas físicas em tecnologias e capacitação de pessoal.

Um outro fator que chama a atenção para justificar o não uso das tecnologias pelos professores, é achar que eles serão substituídos por essas máquinas – como bem relatou um dos professores – e este é um pensamento comum a muitos educadores, mas “o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 104).

A escola não pode perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento pelo viés tecnológico, é necessário investimento para resolver as precárias condições de estruturas físicas, buscar melhorias e uma constante revitalização de seu espaço, sob pena de ficar de fora do seu tempo, suprir a falta de equipamentos, a falta de disponibilidade de tempo do professor que tem excessiva carga horária, não lhe sobrando tempo para as discussões e planejamentos para desenvolver suas atividades com maior dedicação, e o que é mais imprescindível, permitir o seu acesso em formação em atividade de tecnologia para desenvolver o domínio das habilidades e conhecimentos necessários em relação às tecnologias (SAMPAIO; LEITE, 2013). Para as mesmas autoras,

as tecnologias merecem estar presentes na escola para: a) diversificar as formas de atingir o conhecimento; b) ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas. Para isso o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentam que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 74).

A reflexão que fica é saber até que ponto as escolas estão abertas para dar espaço a estes novos saberes em seu cotidiano, e assim utilizar os meios tecnológicos disponíveis para potencializar o ensino-aprendizagem.

As discussões e reflexões realizadas ao longo desta pesquisa oportunizaram conhecer as percepções que os professores da Escola Estadual Brasil Novo demonstram quando da influência das práticas pedagógicas realizadas com o uso das mídias em sala de aula, suas angústias, suas motivações, suas preocupações e desejos de se aprimorarem e se aperfeiçoarem com as TIC, mesmo sendo perceptíveis suas limitações e dificuldades de se adaptarem ou adquirirem competências necessárias para utilizá-las. Para superar essas dificuldades e iniciar um processo de inclusão tecnológica em suas práticas pedagógicas, ainda há que se percorrer um caminho muito longo. Mas, pela própria consciência dos professores em reconhecer que as mídias já são partes integrantes do processo de construção do conhecimento, já é um grande começo.

6 DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTA PARA O PROJETO MÍDIAS ITINERANTES

Apresentados os resultados das análises dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores da Escola Estadual Brasil Novo, nesta seção pretende-se levantar algumas propostas de desenvolvimento de um plano de melhorias para a utilização das mídias na referida Escola, seguindo as abordagens contidas nas análises das categorias apresentadas na seção anterior, o que é fundamental para criar estratégias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como forma de despertar o desejo pela aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo.

Com relação a Categoria 1: Caracterização do uso das mídias na Escola Brasil Novo, que abordou os tipos de tecnologias da informação e comunicação que eram utilizadas pelos professores para desenvolver suas atividades de aprendizagem com as mídias, propomos que os professores criem um grupo de trabalho para se fazer gestão junto a direção da escola. No sentido de reivindicar a aquisição de novas mídias para a escola, o que não traria um custo elevado, uma vez que o desenvolvimento tecnológico e o barateamento dos equipamentos tornam algumas dessas ferramentas mais acessíveis, como por exemplo, a compra de um novo *datashow*, de uma caixa amplificadora com microfone, de câmera fotográfica ou até mesmo de uma mini filmadora, que permitirão diversificar o uso das mídias em sala de aula, possibilitando ao professor maior intervenção pedagógica na construção do conhecimento de seus alunos.

Na Categoria 2: Conhecimento do docente para o uso das mídias em sala de aula, que procurou levantar o tipo de conhecimento que os professores têm com as mídias para utilizá-las em sala de aula, nossa proposta caminha no sentido de colocar em prática o que já existe quanto a formação continuada dos professores para o uso das mídias. Como já mencionado ao longo desta pesquisa, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá possui o Núcleo Tecnológico Educacional (NTE), responsável por disponibilizar cursos de capacitação de docentes nas áreas de mídias. Para tanto, faz-se necessário que a Direção da escola tenha o compromisso de estimular seus professores a realizarem esses cursos e que depois de um tempo hábil e estipulado como norma escolar, em concordância com todos, tornarem-se multiplicadores, repassando esses conhecimentos aos demais docentes. O importante é que os docentes estejam sempre atualizados com as TIC, para que se novas mídias forem ofertadas na escola, já estejam preparados e aptos a utilizá-las. Mais do que desenvolver habilidades no uso

das mídias, é preciso que sejam ofertados cursos que promovam a capacitação do professor dentro da cultura midiática, adquirindo o conhecimento em aplicativos midiáticos que possam ser executáveis pelo grupo escolar e que não onerem muitos gastos em sua utilização, como a lousa digital (por ser um material já existente na Escola Estadual Brasil Novo), *WhatsApp*, *Telegram*, *Snapchat*, *Podcast*, entre outros, para que ele possa compreender o mundo dos jovens das novas gerações tecnológicas, que em sua maioria já trazem uma gama de conhecimentos de mídias, inclusive as mídias de redes sociais.

Quanto a Categoria 3: Dificuldades identificadas na formação do docente em ministrar aulas utilizando as mídias, em específico às mídias audiovisuais, é importante que os cursos de capacitação nas áreas de mídias sejam repensados a partir de uma formação continuada e de forma permanente, pois apenas a teoria não habilita os docentes a manusear os equipamentos, sendo assim, a proposta é no sentido de que no contra turno do professor, onde ele é obrigado a estar na escola para planejar suas aulas, se reserve um dia da semana para a prática de oficinas de uso de mídias, ministradas pelos professores que se tornaram multiplicadores. Por outro lado, o NTE possui professores formados em tecnologias da informação e comunicação que desenvolvem palestras sobre mídias e cultura midiática, cabe, portanto, ao grupo de professores reivindicar junto a direção da escola, que oficie ao referido Órgão a presença de um de seus técnicos para ministrar palestras sobre o assunto em pauta.

Na Categoria 4: Aplicações da mídia de forma geral em sala de aula, que procurou averiguar se os docentes utilizam mídias ou conteúdo de mídias em sala de aula, nossa proposta é no sentido de que com a aquisição de novas mídias para a escola, os professores possam criar condições de aperfeiçoar suas atividades pedagógicas, saindo de um ensino meramente pautado na lógica transmissiva e possam despertar a curiosidade dos alunos para interpretar, questionar e aguçar seu senso crítico.

Temos como exemplo, a utilização da caixa de som com microfone, onde é possível desenvolver atividades de musicalidade, uma espécie de “caça talentos”, onde o aluno possa desenvolver seu intelecto por meio de interpretação de letras de músicas, autores de letras de músicas, de paródias, de rimas, etc., e assim também, desenvolver habilidades com desenvoltura para se expressar em público, de saber se posicionar criticamente em suas escolhas e melhorar a oratória; ou através de câmera fotográfica, permitindo ao aluno fotografar o dia a dia de seu bairro, o seu ambiente escolar, o meio ambiente, etc. para depois exporem em sala de aula com reproduzidor de imagens e explanar as suas percepções do que fotografou, o que certamente estimulará sua criatividade e sua criticidade.

Mais especificamente na Categoria 5: Aplicação do audiovisual em sala de aula, que tratou da importância em utilizar os vídeos em sala de aula, nossa proposta é ir além do que hoje é trabalhado na escola, isto é, a projeção de filmes por meio do *datashow*, de forma meramente ilustrativa, reproduzindo e repassando os conteúdos apresentados aos alunos. A ideia é tornar a sala ambiente onde são projetados os filmes, um local que estimule a capacidade de argumentação do aluno, onde ele possa interpretar, questionar, criticar o que lhe é repassado, por meio de uma leitura crítica, fazendo perguntas, gerando hipóteses e levantando as suas indagações, em que caberá ao professor encaminhar as dúvidas que surgirem instigando o aluno a reflexão de respostas a partir das experiências de vida do aluno.

Da mesma forma, com uma outra mídia audiovisual, a mini filmadora, o aluno poderá se tornar produtor de seu próprio filme, criar situações que irão surgir no decorrer de suas filmagens, despertando assim sua criatividade, fazendo suas interpretações do que filmou e mais uma vez, despertando seu lado crítico, cabendo ao professor intermediar esses conhecimentos. Mas a proposta somente será válida, se ocorrer de forma planejada, com roteiro a seguir e objetivos a serem alcançados.

Na Categoria 6: Potencialidades do uso de mídias em sala de aula, onde as questões se voltaram para os potenciais que o uso das mídias exerce nos alunos, cabe apenas ratificar o que já foi dito ao longo da pesquisa. Ficou evidenciado que utilizar as mídias potencializa novas sensibilidades do aluno, amplia seus repertórios culturais, uma vez que aproxima o aluno da comunicação, da arte e da cultura, promove sua relação com o meio em que vive, despertando suas reações e problematizando situações vivenciadas no dia a dia, de forma a desenvolver uma apropriação crítica e criativa das mídias, que com a mediação dos professores é possível construir uma educação de qualidade na formação de sua cidadania.

No que se refere a categoria 7: Barreiras apontadas pelos docentes para o uso de mídias, onde foram relatadas as principais barreiras enfrentadas para desenvolver atividades com a utilização das mídias em sala de aula, nossa proposta é justamente amenizar a carga excessiva dos professores, permitindo que eles possam sentir-se valorizados e motivados a trabalhar com as mídias. Para tanto, sugere-se que a escola melhor divida a carga horária do professor, que além do cumprimento a horas em sala de aula, também tenha horas destinadas para formação continuada. Importante salientar que a formação continuada, que já existe por meios de várias iniciativas municipais, estaduais e federais, esteja ligada a estímulos de melhoria das condições salariais e estejam ligados a benefícios de carreira. Ou seja, a qualificação docente precisa estar interligada a ganhos na carreira e ganhos salariais para o docente, para que este se sinta mais motivado a fazer tais cursos e tenha ganhos reais dentro de uma carreira já bastante

desvalorizada e banalizada pela sociedade. Cursos de formação com as mídias precisam ainda estar ligados a uma lógica mais criativa, protagonista e crítica e não somente instrumental, para que sejam formações realmente adequadas para a atualidade e que tenham potencial de inclusão social e digital.

Propomos a retomada do LIED (Laboratório de Informática Educacional), com a respectiva sala ambiente, o que é possível, uma vez que o NTE possui técnicos em manutenção de computadores capazes de manter os computadores sempre em condições de uso. Ademais, cabe ao gestor da escola se empenhar em desenvolver projetos e buscar recursos juntos a Secretaria de Educação para viabilizar a aquisição de mídias mais atualizadas, e aqui não poderíamos deixar de mencionar o que é imprescindível para estar conectado no mundo das tecnologias, uma internet de qualidade, acessível aos professores e alunos, uma vez que as aulas em modo híbrido já são uma realidade sem volta.

A Categoria 8: Sugestões de melhoria para uma prática pedagógica mais efetiva quanto às mídias e tecnologias, demonstrou a preocupação dos professores de que a escola precisa se ambientar com a realidade e com os avanços das TIC, uma vez que isso pode refletir em sua relação com os alunos que pouco se mostraram motivados pelo uso de mídias já consideradas “ultrapassadas” para eles. As sugestões apresentadas pelos docentes são justamente as contidas em nossas propostas, que visam dar maior visibilidade no processo de ensino e aprendizagem e possibilite à Escola Estadual Brasil Novo acompanhar o desenvolvimento educacional por meio de uma educação midiática e contribuir de forma mais efetiva para a construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central da dissertação, que é “analisar as dificuldades e potencialidades para o Projeto Mídias Itinerantes na Escola Estadual Brasil Novo, em específico, as tecnologias audiovisuais”, se faz necessário tecer algumas considerações sobre os resultados apresentados.

Para a fundamentação, recorreu-se a autores da área de estudo de educação e tecnologias. Dentre as principais contribuições teóricas estão Buckingham (2010), Fantin (2007; 2009; 2012), Gonnet (2004), Jenkins (2006), Kenski (2012), Martin-Barbero (1997), Pereira (2008), Sampaio e Leite (2013), Siqueira e Cerigatto (2012), Teruya e Moraes (2009), entre outros. Foi possível compreender as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula com a utilização das mídias disponíveis na escola, mais especificamente as tecnologias do audiovisual, bem como as dificuldades na formação dos professores que os afastaram do planejamento das tecnologias da informação e comunicação, e por fim, as percepções que os professores têm das potencialidades do trabalho com as tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Não há como a escola oferecer uma educação com qualidade e com informações atualizadas se não acompanhar as transformações advindas das tecnologias da informação e comunicação no contexto atual, as quais devem estar em sintonia com os professores e gestores e voltadas à promoção de discussões e debates acerca da utilização das mídias em sala de aula.

Na verdade, a escola - como instituição de função social e formativa - deve buscar inserir a cultura digital e da mídia com mais frequência na sala de aula, além de incentivar, estimular e preparar o corpo docente para utilizá-los em sala de aula.

Percebeu-se nas respostas dos docentes entrevistados que a utilização das mídias audiovisuais na Escola Estadual Brasil Novo, em específico as projeções de filmes com a utilização do *datashow*, ocorrem por meio de um planejamento pedagógico voltado para uma lógica transmissiva dos conteúdos apresentados, dando forma a uma aprendizagem de caráter instrumental, onde o professor, “detentor do conhecimento”, utiliza as mídias disponíveis na escola para aplicá-las como recurso pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem, repassando o conteúdo e seguindo a interpretação que o planejamento pedagógico definido pelo órgão gestor já havia pré-estabelecido.

A integração da mídia nas escolas não pode ser apenas tecnicista, instrumental, ela deve procurar responder aos desafios culturais, sociais e tecnológicos que se apresentam nos dias de

hoje, em um mundo onde os jovens já trazem de fora da escola uma gama de conhecimentos tecnológicos e de inúmeras informações, que os levam a fazer as mais inusitadas interpretações da vida em sociedade. Por isso, é imprescindível que a escola perceba a importância das mídias no dia a dia do ambiente educacional, de forma que levem o conhecimento midiático a estabelecer um ensino crítico e reflexivo, capaz de formar cidadãos questionadores e que possam interpretar as diversidades do mundo em que vivem.

No que foi destacado pelos professores, há a compreensão de que as mídias são recursos pedagógicos indissociáveis do processo de construção do conhecimento nos dias atuais, porém, esbarram em um fator que muito tem prejudicado sua atuação em sala de aula, quando da utilização de mídias. Trata-se da formação do professor para lidar com as inovações tecnológicas, sobretudo, porque o professor tem a consciência de que os alunos já trazem consigo grandes conhecimentos na área de tecnologia, e isso as vezes os assusta, tornando-se assim, um obstáculo para desenvolver atividades com as mídias em sala de aula.

Esse obstáculo que impede a atuação do professor com as mídias está diretamente ligado à sua formação inicial, onde ele não foi preparado para desenvolver as práticas pedagógicas com as mídias. Se tratando da Escola Estadual Brasil Novo, essa é uma realidade constatada pelos docentes entrevistados, que apesar de possuírem cursos de capacitação para atuar com as mídias, na prática, a utilização das mídias como recursos pedagógicos, acaba sendo feita de forma superficial, moldada por um ensino tecnicista e instrumental, quando na realidade deveria pautar-se em habilidades específicas, que conduzissem para a socialização de conhecimentos críticos e colaborativos, capaz de levar os alunos a tornarem-se usuários criativos e críticos destas mídias, de forma a potencializar a construção de novos saberes, estimulando uma postura questionadora dos fatos vivenciados em seu meio social.

O papel do professor na formação de cidadãos bem informados, esclarecidos e conscientes da sua realidade e aptos para promover sua cidadania, perpassa pela capacidade do professor em possuir um conhecimento de mídias e de um capital cultural capaz de dialogar com seus alunos, promovendo a integração das mídias e de uma cultura participativa mais ativa e criativa. Se esse conhecimento não foi possível durante a formação inicial do professor, necessário se faz que os gestores responsáveis pela área educacional passem a promover a formação continuada de seus docentes por meio de cursos de capacitação e de práticas pedagógicas com o uso das mídias no dia a dia do professor. E a formação continuada, por mais que já seja ofertada, precisa estar entrelaçada de forma mais motivadora ao plano de carreira dos docentes, refletindo em melhores condições de trabalho e salariais. Ou seja, a capacitação

docente precisa estar articulada a melhorias na carreira e estímulo para que os professores se envolvam com tais formações.

As mídias audiovisuais vêm conquistando espaço diante de um público que vem se tornando, cada vez mais, exigente. O vídeo como atividade pedagógica, torna-se um material que proporciona resultados significativos. Se usado a partir de um planejamento pedagógico adequado, pode trazer grandes benefícios à aprendizagem do aluno. Ficou demonstrado nas proposições dos docentes entrevistados que, por meio do vídeo, o professor se limita a produzir e repassar os conteúdos construindo uma narrativa meramente ilustrativa do que se viu na tela, não dando oportunidade para que o aluno possa despertar sua criatividade e seu senso crítico, questionador. Cabe, portanto, ao professor, inserir as mídias audiovisuais com mais frequência em sala de aula para estimular e preparar o aluno para desenvolver seus conhecimentos de forma mais criativa e por um viés participativo e crítico.

O que se percebeu nos relatos dos professores quanto às dificuldades encontradas para utilizar as mídias em sala de aula na Escola Estadual Brasil Novo, não é exclusividade apenas dessa escola. A maioria das escolas brasileiras enfrentam dificuldades parecidas, a começar pela falta de competência e habilidade do professor no trato com as mídias, a inviabilidade de investimentos na aquisição de equipamentos, infraestrutura inadequada e equipamentos obsoletos, além da falta de manutenção nos já existentes.

Observou-se que há coerência no pensamento dos professores entrevistados quanto às potencialidades que as mídias exercem no processo de ensino e aprendizagem, quando utilizadas em sala de aula, pois segundo Silva (2016), o vídeo, por exemplo, ajuda o aluno a desenvolver sua capacidade cognitiva e aprender o conteúdo de forma que desperta seu talento e interesse pelo aprendizado pois, por seu caráter multimodal, o vídeo explora as mais variadas formas sensoriais humanas. Por meio dos vídeos, os estudantes participam mais ativamente, desenvolvendo sua capacidade crítica, a conduta ética, a iniciativa, a criatividade, a comunicação - habilidades que contribuem para potencializar a construção do conhecimento e para a convivência em sociedade.

Não há dúvidas de que os objetivos traçados pelas diretrizes para a Educação Básica, instituídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são fundamentais para a consolidação de uma educação atualizada à nova era digital; entretanto, diversas ainda são as dificuldades e barreiras que impedem a inserção tecnológica nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção das mídias no currículo escolar. Espera-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) venha a ser uma ferramenta que oriente a construção de um currículo da

Educação Básica e seja referência e concretização da inserção da temática da educação para a mídia na formação do professor e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, busca-se a inclusão das mídias em sala de aula como atividades pedagógicas capazes de propiciar ao aluno o despertar para o caminhar de uma leitura crítica, levando-o a uma mudança no modo de pensar, de refletir e analisar os conceitos e representações dos conteúdos que lhe foi repassado.

Em se tratando do Projeto Mídias Itinerante da Escola Estadual Brasil Novo, demonstrada as dificuldades e potencialidades do uso das mídias, apresentou-se algumas propostas de desenvolvimento de um plano de melhorias para a utilização das mídias na referida Escola, e a expectativa é que haja um comprometimento de gestores em reestruturar a sala ambiente, adquirindo novas mídias; permitir que os professores realizem cursos de capacitação; que sejam realizadas oficinas práticas para o uso das mídias, e que os professores promovam as atividades com as mídias em sala de aula, através de um senso crítico dos conteúdos apresentados, permitindo aos alunos a interpretação questionadora e crítica do que lhes é repassado, e com isso contribuir para desenvolver no educando uma postura crítica no processo de ensino-aprendizagem e de suas relações como cidadão, dentro da sociedade.

No caso específico da Escola Estadual Brasil Novo, demonstrada as dificuldades e potencialidades do uso das mídias em sala de aula, apresentou-se algumas propostas de desenvolvimento de um plano de melhorias para a utilização das mídias na referida Escola. Neste sentido sugerimos a retomada do Projeto Mídias Itinerantes, em que se pretende buscar efetivamente o comprometimento dos gestores em reestruturar a sala ambiente, adquirindo novas mídias; permitindo que os professores realizem cursos de capacitação; que sejam realizadas oficinas práticas para o uso das mídias, e que os professores promovam as atividades com as mídias em sala de aula, através de um senso crítico dos conteúdos apresentados, levando os alunos a interpretação questionadora e crítica do que lhes é repassado, e com isso contribuir para desenvolver no educando uma postura crítica no processo de ensino e aprendizagem e de suas relações como cidadão, dentro da sociedade.

No entanto, viabilizar as propostas apresentadas, parece estar longe da realidade da Escola Estadual Brasil Novo, uma vez que perante os resultados apresentados pelas considerações dos professores, é preciso ter consciência de que isso implica ao mesmo tempo compreender que os repasses para educação estão constantemente sofrendo alterações para baixo; que o próprio papel o do professor, suas relações com os alunos e suas habilidades em utilizar as mídias audiovisuais em sua prática pedagógica, ainda são grande desafio para eles.

Tal proposição não caminha por prosperar, visto que, como enfatizado no decorrer da pesquisa, todos os professores que vivenciaram o projeto Mídias Itinerantes já estão em sala de aula há mais de 23 anos, praticamente em idade de se aposentar, o que para eles educar com o uso das tecnologias, sobretudo em um momento (pandemia) em que a educação caminha para um processo educacional por meio das tecnologias digitais, este parece ser um desafio quase que improvável, desmotivador, em face de que não há mais interesse em retomar nenhuma carga de trabalho, já que todo o seu mister em educar, se deu de forma tradicional.

O desejo de retomar o projeto mídias Itinerantes na Escola Estadual Brasil Novo carece de um engajamento mútuo de todos os atores que compõem o quadro da Instituição, mais que isso, necessita do compartilhamento de saberes e experiências que permitam buscar alternativas teóricas e prática para tornar efetiva a utilização das Mídias audiovisuais em sala de aula, o que seria essencial para o processo de construção de um novo olhar no processo de ensino-aprendizagem na Escola Estadual Brasil Novo.

Porém, diante de todas as dificuldades e barreiras apresentadas, a expectativa de tal mudança parece estar somente no olhar da pesquisadora, que ainda se sente motivada em retomar o referido projeto, e que certamente não medirá esforços para levar ao conhecimento das autoridades a necessidade de se alinhar o processo de ensino-aprendizagem por meio da inserção tecnológica em todos os níveis da educação, pois diante das incertezas e desafios pós pandemia, instituiu-se a aprendizagem remota como forma de minimizar os riscos de aumentar as desigualdades educacionais e com isso diminuir um pouco os danos causados, e sabemos que tudo voltará ao normal, entretanto, o que vai se desenhando é uma educação híbrida, na qual o professor vai ter que desenvolver habilidades com a utilização das mídias audiovisuais para desenvolver suas atividades, e isso precisa estar claro para os governantes, que precisam estruturar as escolas para atingir uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Prática e Formação de Professores na Integração de Mídias**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - programa salto para o futuro, Setembro, 2003. Disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

ALMEIDA, L.B.C; CERIGATTO, M. P. **O papel do professor e as abordagens pedagógicas no estudo da linguagem da mídia**. 2016. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/465>. Acesso em 26 jun 2020.

AMAPÁ, Governo do Estado do. Assembleia Legislativa do Amapá. **Lei nº 1.555/2011**. 2011. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=31923. Acesso em 10 nov 2020.

AMAPÁ, Governo do Estado do. Assembleia Legislativa do Amapá. **Lei nº 1.907/2015**. 2015. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743. Acesso em 10 nov 2020.

AMAPÁ, Governo do Estado do. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto de Regulamentação da Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008**. 2008. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_ed65503c997c233cf5fe52abda7f4616.pdf. Acesso em 10 nov 2020.

AMAPÁ, Governo do Estado do. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf. Acesso em 09 nov 2020.

AMAPÁ, **Guia do turista**. 2020. Disponível em: <https://www.guiadoturista.net/america-do-sul/brasil/amapa>. Acesso em 11 set 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 08 mai 2020.

BRASIL, **Fundo Nacional da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>> Acesso em 05 out 2020.

BENTO, Luciana & BELCHIOR, Maria Gerlaine. **Mídia e Educação: O uso das tecnologias em sala de aula**. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98>. Acesso em: 30 ago 2019.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.

BONILLA, M.H.S; PRETTO, N. L. **Política educativa e cultural digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v.33, nº 2, p. 499-521, mai/ago 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>>. Acesso em 01 jul 2020.

BUCKINGHAM, David. **Cultural Digital, Educação Midiática e o lugar da escolarização**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 35-58, set/dez, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em 28 dez 2020.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Televisão/Vídeo na Comunicação Educativa: Concepções e Funções**. FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão (org.). TV na escola e os desafios de hoje: Curso de extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. UniRede e Seed/Mec. 6ª Ed. Revisada Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. vl.1, 2 e 3.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. **A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p.15-38, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a02.pdf>>. Acesso em: 26 mar 2020.

COSTA, Esther Silva da & FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. **Mídias na educação: Reflexões em torno da apropriação Instrumental e leitura crítica das mídias**, 2013. Disponível em: <<http://periódicos.uff.br/midiaecotidiano/ARTICLE/VIEW/9677>>. Acesso em: 30 ago 2019.

COSTIN, Cláudia. **Os desafios da educação pós-pandemia**. 2020. Disponível em:<<https://www.unifor.br/en/-/os-desafios-da-educacao-pos-pandemia-segundo-claudia-costin>>. Acesso em 05 out 2020.

FANTIN, Mônica. **Novo olhar sobre a mídia-educação**. 2005. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/novo_olhar_sobre_a_midia.pdf>. Acesso em: 30 ago 2019.

_____. **A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores**. 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2302-1.pdf>>. Acesso em 30 ago 2019.

_____. **O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores**. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4864>>. Acesso em: 30 ago 2019.

_____. **Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores**. In M. Fantin; P.C. Rivoltella (Orgs.), Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores (pp.57-92). Campinas: Papirus, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em 30 ago 2019.

_____. **Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil.** In: Ilana Eleá. (Org.). *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha.* 1ed. Göteborg: Nordicon, 2014, v. 1, p. 49-57.

FREITAS, M.T. **Letramento digital e formação de professores.** *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

FUZA, Ângela Francine & MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. **Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores.** 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100207&script=sci_arttext>. Acesso em 28 abr 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 05 mai 2019.

GOES, Edilene Fernandes; SOARES, Ana Cristina de Paula Maués . **A dimensão pedagógica do vídeo concebida em aulas na Escola Estadual São Benedito, Macapá, AP.** . 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/1536>>. Acesso em 05 nov 2020.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias.** Ed. Loyola, São Paulo: 2004.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, W.R.; WEIGEL, M; CLINTON, K; ROBISON, A.J. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.** *Enfrentando os desafios da Cultura Participativa: Educação para a mídia no século 21.* 2006. Disponível em :<https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 09 fev 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2005. Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LINHARES, Ronaldo Nunes Linhares & FERREIRA, Simone de Lucena. **Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para PARA PROUCA.** GT 16 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1892_int.pdf>. Acesso em 11 de março de 2021.

LOBATO, Catarina. **Uso Pedagógico da TV Escola.** IN: *Oficina Local: NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional.* Macapá – AP. Período: 16 a 20/04/2012.

LOPES, Rosana. **Um novo professor: novas funções e novas metáforas.** In: ASSMANN, Hugo (org). *Redes digitais e metamorfose do aprender.* Petrópolis: Vozes, 2005.

LUIZ JUNIOR, Celso; TERUYA, Teresa Kazuko. **O cinema, a resistência armada e a ditadura militar no ensino de história.** 2009. Disponível em: <https://www.nt5.net.br/publicacoes/O%20CINEMA_Celso_Teresa.pdf>. Acesso em: 30 ago 2019.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.**In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Heredando el futuro. Pensar la educacion desde la comunicación.** Rev. Nómadas, Nº 5, Santa Fé de Bogotá (Colômbia), Univ. Central, 1997. <http://comeduc.blogspot.com/>

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola.** 2008. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/pdf/Desafios_da_TV.pdf>. Acesso em 20 dez 2020.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MIRANDA, L. T. **Mídias, reflexão e ação: Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira.** In: Ilana Eleá. (Org.). Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. 1ed.Götenburg: Nordicon, 2014, v. 1,p. 71-77.

NUNES, Sônia Maria Serrão. **O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica.** 2012. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-v%3%addeo-na-sala-de-aula-um-olhar-sobre-essa-a%3%a7%3%a3o-pedag%3%b3gica-S%3%94NIA-MARIA-SERR%3%83O-NUNES.pdf>>. Acesso em 05 nov 2020.

PARENTE, Cristiane. **Mídia e Educomunicação - O prazer de ler criticamente.** 2018. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/download/2793/1530>>. Acesso em: 30 ago 2019.

PEREIRA, Silvio da Costa. **Mídia-Educação no contexto escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis.** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4061-int.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2019.

PESCE, L. M. **O programa um computador por aluno no Estado de São Paulo: Confrontos e avanços.** 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia, 2013. Disponível em:<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_luc_ilapesce.pdf>. Acesso em: 01 Jul 2020.

PINTO, Gabriel Raiol. **A utilização de tecnologias na educação: o manuseio de mídias na prática pedagógica e a influência na vida do professor.** 2017. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2017/12/17/a-utilizacao-de-tecnologias-na-educacao-o->

[manuseio-de-midias-na-pratica-pedagogica-e-a-influencia-na-vida-do-professor/.](#)>. Acesso em 05 nov. 2020.

PIRES, J. **Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ**. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/31579066/reflexoes-sobre-curriculo-e-linguagem-a-partir-de-uma-ufjr>>. Acesso em: 01 Jul 2020.

PORTO. Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas**. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>>. Acesso em 13 nov 2020.

RAMOS, Mozart Neves. **Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada**. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19384/base-docente-o-que-podemos-esperar-da-formacao-continuada#>>. Acesso em 05 out 2020.

SAMPAIO, Mariza Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 10ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B.S.;RADTKE, M.L. **Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente**. In: PELLANDRA, N. M.C., SCHLUNZEN, E. T.M.; JUNIOR, KLAUSS S. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; ALMEIDA JUNIOR, Sebastião Gomes de; CANDIAN, Elisiana Frizzoni. **Política de Formação docente no contexto da cibercultura**. *Laplage em Revista*, Sorocaba/SP, vol. 03, n. 02, mai-ago. 2017, p.62-76. Disponível em: <<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/342>> Acesso em 06 abr 2020.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho e SCHUHMACHER, Elcio. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0563.pdf>>. Acesso em 13 nov 2020.

SILVA, Adriana Mesquita. **Mídia e Educação: Proposta pedagógica com o uso do vídeo como recurso didático**. 2016. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/723>>. Acesso em 30 ago 2019.

SILVA, Ivanete da Luz. 2012. **Processo ensino e aprendizagem frente ao uso do computador na Escola Estadual Maria Cristina Botelho Rodrigues/Porto Grande, AP**. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/processo-ensino-e-aprendizagem-frente-ao-uso-do-computador-ivanete-da-luz-silva.pdf>>. acesso em 05 nov. 2020.

SIQUEIRA, Alexandra Bujoka. **Materiais didáticos de mídia-educação**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101_73302016129351.pdf>. Acesso em: 30 ago 2019.

_____. **Educação para a mídia como política pública:** experiência inglesa e proposta brasileira. Comunicação e Política, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.73-100, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/2120855/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_m%C3%ADdia_co_mo_pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica_experi%C3%Aancia_inglesa_e_proposta_brasileira?email_work_card=title> Acesso em 27 Jun 2020.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de & CERIGATTO, Mariana Pícaro. **Mídia-educação no Ensino Médio: Por que e como fazer.** 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viem/6905>>. Acesso em: 30 ago 2019.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de & MARTINS, Larissa de Almeida. **Mídia - Educação no Ensino Fundamental:** A produção de rádio como ferramenta para aprender leitura crítica da mídia. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/20915?locale=en_US>. Acesso em: 30 ago 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação na segunda versão da BNCC:** Caminhos para uma alfabetização Midiática e Informacional integrada ao currículo. 2018. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/13/17/551-1?inline=>>>. Acesso em 17 mai 2020.

TERUYA, Tereza Kazuko & MORAES, Raquel de Almeida. **LINHAS CRÍTICAS: Mídias na Educação e Formação docente.** 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3552/3237>>. Acesso em: 30 ago 2019.

TRIVINOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em 11 mai 2019.

UNIFAP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Histórico e Contextualização do Programa. 2019. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/ppged/apresentacao/historico/>>. Acesso em 13 out 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005

ZAIONZ, Rozane 1 MOREIRA, Herivelto. **Formação continuada de professores e os desafios das novas tecnologias.** 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/redivi/article/view/9728/5468>>. Acesso em: 02 dez 2020.

ZANCHETTA JR, Juvenal.: **Educação para a mídia:** Propostas Europeias e realidade brasileira. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1103-1122. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>>. Acesso em 27 jun 2020.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, UFMT, 2013. 194 p.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento entregue aos participantes de pesquisa



**DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A avaliação do uso das mídias como um projeto itinerante, na Escola Estadual Brasil Novo¹.

COORDENAÇÃO: Prof^a. Dr^a. Mariana Pícaro Cerigatto

Marcilete das Neves Silva (orientanda)

Elaborada conforme o Artigo 2º do Capítulo I da Resolução nº 510/2016 que legisla sobre a Ética da Pesquisa em Ciências Humanas do Conselho Nacional de Saúde, o presente termo tem por objetivo esclarecer:

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** A pesquisa tem como objetivo Identificar dificuldades de implantação e os potenciais do projeto “As mídias como um projeto itinerante”, na Escola Estadual Brasil Novo, e sugerir um plano de ação para melhor inclusão das mídias e seus conteúdos em sala de aula, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** O projeto prevê a participação de professores que atuam nas séries iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Brasil Novo.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolvem entrevistas semiestruturadas, através da utilização de um roteiro previamente estabelecido, com a formulação de perguntas básicas e principais referente ao tema proposto, onde o público envolvido na pesquisa será convidado a respondê-lo, procurando assim, alcançar os objetivos pretendidos. Convém mencionar que a entrevista será registrada por meio impresso, com respostas escritas. Com a plena autorização dos envolvidos ou seus responsáveis,

¹ Por sugestão dos examinadores da banca de qualificação da Dissertação, o título da pesquisa foi alterado para “Mídias na Escola Brasil Novo, Macapá/Ap: Dificuldades e proposições sobre o projeto de mídias itinerantes”.

os resultados serão divulgados em possíveis eventos e/ou revistas científicas, além de compor a dissertação final de meu projeto. Nos questionários ou entrevistas, os envolvidos terão sua identidade preservada. Há plena liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano a você.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nos questionários e entrevistas vão prezar pela confidencialidade. Registro de fotos, vídeos e produções resultantes de oficinas só serão divulgadas com consentimento de todos os participantes.

5. BENEFÍCIOS E INDENIZAÇÃO: Os dados coletados serão divulgados em forma de artigos e comunicações, que poderão ser consultados. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Você não será submetido a qualquer tipo de dano ao longo da pesquisa, mas, caso isso ocorra, a pesquisadora garante plena indenização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

EU, _____, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA, DECLARO TER SIDO INFORMADA/O DOS OBJETIVOS DA PESQUISA E ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

ASSINATURA: _____ .

(LOCAL E DATA): _____.

NOTA: Agradecemos sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são: Dra. Mariana P. Cerigatto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, e Marcilete das Neves Silva (orientanda). Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (79) 981-666603 ou pelo e-mail maricerigatto@yahoo.com.br. Para outras informações, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes pelo telefone (79) 32182206 ou pelo e-mail: cep@unit.br.

ANEXO B - Roteiro de entrevista



**DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa (provisório): “A avaliação do uso das mídias como um projeto itinerante, na Escola Estadual Brasil Novo”.

Nome da pesquisadora: Marcilete das Neves Silva – Graduada em Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP) - (campus de Macapá-AP- Brasil).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivos da entrevista: Identificar dificuldades de implantação e os potenciais do projeto “As mídias como um projeto itinerante”, na Escola Estadual Brasil Novo, e sugerir um plano de ação para melhor inclusão das mídias e seus conteúdos em sala de aula, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual.

Crítérios para a inclusão de participantes na entrevista: Professores que atuam nas séries iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Brasil Novo.

PREÂMBULO

Gostaria de agradecer às senhoras professoras ou senhores professores por aceitar participar desta pesquisa. A proposta desta entrevista é a busca pontual das dificuldades na formação dos docentes envolvidos na real efetivação do projeto de mídias na escola, identificar suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, bem como identificar os fatores motivacionais que envolvem os alunos no projeto, e assim sugerir um plano de ação para melhor inclusão das mídias e seus conteúdos em sala de aula. A sua participação neste estudo é de fundamental importância. Seu nome, assim como sua especialidade, não será divulgado na pesquisa. O roteiro da entrevista poderá ser lido por você antecipadamente e, caso não se sinta à vontade para respondê-lo, você pode desistir de sua participação. A entrevista se dará pessoalmente e será registrada por meio de respostas escritas.

ROTEIRO

Item 1: Identificar a relação entre a Instituição Escolar, professor e Mídias na Educação.

1.1 A Escola Estadual Brasil Novo fornece algum tipo de tecnologia para você desenvolver suas atividades de aprendizagem com as mídias? Se sim, quais?

1.2 Consta no planejamento do professor atividades que envolvam a utilização de recursos audiovisuais como forma de facilitar a abordagem dos conteúdos programáticos? Justifique.

Item 2: Identificar o conhecimento de mídias pelo professor e sua utilização em sala de aula.

2.1 Você possui algum estudo de capacitação para trabalhar com mídias no espaço pedagógico? Se sim, qual?

- 2.2 Você se sente preparado(a) para ministrar aulas utilizando algum recurso tecnológico/midiático? Por que?
- 2.3 Você costuma inserir em suas aulas ferramentas tecnológicas ou mídias/conteúdos ou linguagens da mídia? Quais?
- 2.4 Quando você insere as mídias e seus conteúdos em sala de aula, qual a finalidade?
- 2.5 Há alguma metodologia específica que você usa quando vai usar as mídias e seus conteúdos em sala de aula? Se sim, qual?
- 2.6 Com que frequência você utiliza o Laboratório de informática ? Que tipo de atividades mais comuns que você desenvolve nele?

Item 3: Compreender o que pensa o professor com a utilização da mídia audiovisual em sala de aula.

- 3.1 Como você vê a utilização do vídeo em sala de aula?
- 3.2 Quando você insere o audiovisual em suas aulas, qual a finalidade? Dê exemplos.

Item 4: Investigando as potencialidades do uso das mídias em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem

- 4.1 Como você avalia a motivação e o comportamento dos alunos com a utilização das mídias no processo de ensino-aprendizagem?
- 4.2 Na sua opinião, a utilização das mídias no ambiente escolar, como instrumento didático, torna a participação de alunos e professores mais efetivos na construção de conhecimentos mais significativos? Por quê?

Item 5: Identificar as dificuldades do professor na utilização das mídias em sala de aula.

- 5.1 Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento das suas atividades em relação à utilização das mídias em sala de aula?

Item 6: Pergunta final, que objetiva sugerir um plano de ação para melhor inclusão das mídias e seus conteúdos em sala de aula, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual.

- 6.1 Quais são suas sugestões para a melhoria do ensino e a prática pedagógica ao utilizar os recursos tecnológicos ou mídias e seus conteúdos em sala de aula, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual ?

Muito obrigada por sua contribuição à pesquisa!

ANEXO C- Exemplo de entrevista respondida



DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Tempo de serviço: 25 anos Série de atuação: 1º ano

1 A Escola Estadual Brasil Novo fornece algum tipo de tecnologia para você desenvolver suas atividades de aprendizagem com as mídias? Se sim, quais?

Sim, somente o data show e a caixa amplificadora.
Notebook é objeto pessoal do professor.

2 Consta no planejamento do professor atividades que envolvam a utilização de recursos audiovisuais como forma de facilitar a abordagem dos conteúdos programáticos? Justifique.

Não, só aparece no planejamento atividades e conteúdos abordados nos projetos.

3 Você possui algum estudo de capacitação para trabalhar com mídias no espaço pedagógico? Se sim, qual?

Sim. "TV na Escola e os Desafios de Hoje", "Introdução à Educação Digital" e "Tecnologias na Educação: Conhecendo e Aprendendo com as TIC".
TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação.

**DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

4 Você se sente preparado(a) para ministrar aulas utilizando algum recurso tecnológico, direcionando mais especificamente aos recursos audiovisuais? Por que?

Não. O acesso que tenho mesmo tendo feito alguns cursos me limita a utilizar certos recursos audiovisuais, não tem a prática, e o recurso que a escola tem para fornecer são limitados!

5 Você costuma inserir em suas aulas ferramentas tecnológicas ou mídias/conteúdos ou linguagens da mídia? Quais?

Permitir que eles possam fazer pesquisas utilizando computador, notebook ou celular acessando a internet.

6 Quando você insere as mídias e seus conteúdos em sala de aula, qual a finalidade?

Integrar recursos tecnológicos disponíveis, criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção do conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo.

7 Há alguma metodologia específica que você usa quando vai usar as mídias e seus conteúdos em sala de aula? Se sim, qual?

Apresentar filmes relacionados aos conteúdos que está sendo trabalhado no Data Show.

**DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

8 Com que frequência você utiliza o Laboratório de informática ? Que tipo de atividades mais comuns que você desenvolve nele?

Não temo mais o Laboratório de Informática.

9 como você vê a utilização do vídeo em sala de aula?

A informação e comunicação por vídeo proporciona uma compreensão mais ampla do que está sendo trabalhado.

10 Quando você insere o audiovisual em suas aulas, qual a finalidade? Dê exemplos.

Para a faixa etária dos alunos que leciono, geralmente são filmes de desenho animado e infantis relacionados com os conteúdos que está sendo trabalhado.

11 Como você avalia a motivação e o comportamento dos alunos com a utilização das mídias no processo de ensino-aprendizagem?

Dão recursos tecnológicos que eles já conhecem e permite que eles construam dentro do seu conhecimento várias formas de interpretação e prende a atenção e acomoda os alunos.

**DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

12 Na sua opinião, a utilização das mídias no ambiente escolar, como instrumento didático, torna a participação de alunos e professores mais efetivos na construção de conhecimentos mais significativos? Por quê?

Sim. Utilização das mídias na prática pedagógica, promove situações de ensino que aprimora a aprendizagem dos alunos.

13 Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento das suas atividades em relação à utilização das mídias em sala de aula?

O acesso e a disponibilidade dos aparelhos tecnológicos, além do que não temos mais o laboratório de informática e muito menos a sala de TV escola.

14 Quais são suas sugestões para a melhoria do ensino e a prática pedagógica ao utilizar os recursos tecnológicos ou mídias e seus conteúdos em sala de aula, em específico no tocante às tecnologias do audiovisual?

A instalação de um ambiente tecnológicos na escola, recursos educacionais multimídia e digitais.

Muito obrigada por sua colaboração à pesquisa!