

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO LUÍS FIGUEIREDO DE LIMA



**A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

Campo Grande

2016

EDUARDO LUÍS FIGUEIREDO DE LIMA

**A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

Tese apresentada ao curso de Doutorado,
do Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado e Doutorado da
Universidade Católica Dom Bosco, como
parte dos requisitos para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina
Lima Paniago

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

L732f Lima, Eduardo Luis Figueiredo de

A formação docente a distância: uma investigação sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e suas implicações / Eduardo Luis Figueiredo de Lima; orientação Maria Cristina Lima Paniago.-- 2016.

173 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Professores -Formação 2. Ensino a distância 3. Tecnologia do ensino a distância I. Paniago, Maria Cristina Lima II. Título

CDD – 370.71

“A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES”

EDUARDO LUÍS FIGUEIREDO DE LIMA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB Maria Cristina B. Paniago
Prof. Dr. Cristiano Maciel - UFMT Cristiano Maciel
Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima - JFG Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Profa. Dra. Valdivina Alves Ferreira – UCDB Valdivina Alves Ferreira
Profa. Dra. Kátia Alexandra de Godoi e Silva - UCDB Kátia Alexandra de Godoi e Silva

Campo Grande/MS, 26 de fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado a Ana Cristina e a Ana Carolina, minhas amadas esposa e filha.

E também à memória de Cláudia Turra, querida amiga que me ensinou o valor do “sim” para a vida.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada resta que o produto obtido é, do ponto de vista do pesquisador, menos significativo que o percurso realizado para obtê-lo, uma vez que é nesta jornada que prevalecem o apoio, o auxílio, a solidariedade, o companheirismo, a convivência, a amizade e o aprendizado que tive nestes anos. Às mãos que me ajudaram a construir, mentes que iluminaram meu caminho e sorrisos que me incentivaram a prosseguir, meu mais profundo agradecimento.

Adir Casaro Nascimento

Ana Maria Ribas de Jesus

Ana Paula Gaspar Melin

Andrea Natalia da Silva

Angela Maria Zanon

Antonio Carlos Seizer da Silva

Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Carlos Magno Naglis Vieira

Célia Maria Silva Correa Oliveira

Célia Regina do Carmo

Claunice Maria Dorneles

Cristiano Maciel

Daniela Costa Britto Pereira Lima

Denise Arakaki

Dercir Pedro de Oliveira (*in memoriam*)

Eder Ahmad Charaf Eddine

Edgar César Nolasco

Élida Fagundes Schirmer

Flavinês Rebolo

Gisele Morilha Alves

Heitor Queiroz de Medeiros

Jacirene Lima Pires dos Santos

Jefferson Carriello do Carmo

Joaquim Sergio Borgato

José Francisco Sarmiento Nogueira

José Licínio Backes

Juliana Torres

Katia Alexandra de Godoi e Silva

Laura Marcia Rosa dos Santos

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Marcelo Augusto Santos Turine

Marco Antonio Bessa Oliveira

Maria Aparecida Canale Balduino

Maria Cristina Lima Paniago

Mariluce Bittar (*in memoriam*)

Marta Regina Brostolin

Margareth Shinzato

Maysa de Oliveira Brum Bueno

Nadia Bigarella

Neimar Machado de Sousa

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Rosimeire Martins Régis dos Santos

Ruth Pavan

Suzete Rosana de Castro Wiziack

Tânia Rute Ossuna de Souza

Valdivina Alves Ferreira

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

Vera Lícia de Souza Baruki

Wagner Corsino Enedino

Zélia da Silva Lopes

ÍNDICES DAS FIGURAS

Figura 1 - Layout dos grupos focais a) Grupos 1 e 2. b) Grupos 3 e 4.....	69
Figura 2 - Estrutura de links do website do Programa Mídias na Educação no MEC.	75
Figura 3 – Página de entrada do Programa Mídias na Educação	77
Figura 4 - Os ciclos do programa a partir do link correto. Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.....	78
Figura 5 - Página dos Ciclos do programa com falha na visualização e em links. Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.	78

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - Quadro sinóptico metodológico	57
Quadro 2 - Perfil dos professores integrantes dos grupos focais.....	72
Quadro 3 - Quadro de disciplinas do curso Mídias na Educação da oferta de 2010-2011 da UFMS	85
Quadro 4 - Tema Infraestrutura e Ambiente – destaques.....	117
Quadro 5 - Infrações digitais mais frequentes na vida dos usuários	122
Quadro 6 – Tema TIC na sala de aula – destaques.....	124
Quadro 7 - Tema Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.....	129

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED – Coordenadoria de Educação a Distância (UFMS)
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
COESC – Comissão de Especialização do Curso (UFMS)
COEX – Conselho de Extensão Universitária (UFMS)
COPP – Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (UFMS)
EAD – Educação a Distância
EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PME – Programa Mídias na Educação
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (UFMS)
PROGETEC - Professores Gerenciadores de Tecnologias e Recursos Midiáticos
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
PUC – Pontifícia Universidade Católica (de São Paulo)
REME – Rede Municipal de Educação (Campo Grande, MS)
SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC)
SED – Secretaria Estadual de Educação (MS)
SEED – Secretaria de Educação a Distância – (MEC)
SEMED – Secretaria Municipal de Educação (de Campo Grande, MS)
SISUAB – Sistema da Universidade Aberta do Brasil
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UOL – Universo On Line
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente”, e seu objeto principal busca compreender a concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica. Especificamente, a partir de um estudo qualitativo, investigam-se as concepções dos professores egressos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC e sua relação com o citado programa; identificam-se quais as implicações deste programa na prática dos professores egressos do mesmo e finalmente analisam-se as contribuições desse programa de formação continuada para as práticas docentes dos professores na utilização das TIC em suas salas de aula. Para tanto, são pesquisadas a documentação disponível do programa no website do Ministério da Educação, o projeto do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Mídias na Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, por meio de grupos focais, são ouvidos 25 egressos deste curso. Os encontros dos grupos focais foram transcritos e tematizados de modo a possibilitarem a análise com base nos objetivos propostos desse estudo. Entre os resultados obtidos, destacam-se a importância dada pelos professores egressos do curso às iniciativas de formação continuada, a relativa facilidade com que lidaram com os ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos deste programa e a concepção crítica que possuem em relação à utilização das TIC na prática escolar, essa última adquirida a partir da vivência dos professores em sala de aula e dos cursos de formação continuada aos quais estes professores participaram.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Mídias na Educação; TIC na Educação.

ABSTRACT

This study is part of the study line “Pedagogical Practices and its Relation with the Teachers' Training and its main objective is to understand how the Program of Continuous Study on Media inserted into Education contributes to the formation of the teachers of the public school in the city of Campo Grande - MS. It was investigated specifically how the ideas of the teachers who went through the program about the use of Information and Communications Technology - ICT, and its relation with the program. It was studied the outcomes of the program in those teacher's practices in the classroom and how it changed the their perspective on using TIC in their classrooms. In order to see the impact of the program, it was researched all the documents available in the Ministry of Education website, the project of the Lato Sensu Post Graduation in Medias used into Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul and, with the help of focus groups, 25 teachers that completed the program were heard. These encounters were transcribed and separated in a way that was possible to analyse the content with the objectives of this study in mind. Among the results, it is possible to highlight the importance given by those teachers to the practices of continuous study, the relative ease they had when dealing with the virtual classrooms of the program and the critical conception they have about using TIC in the classroom.

KEYWORDS: Teachers' Training; The Program Media on Education; ICT on Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O CONTEXTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FACE DA SOCIEDADE DIGITAL	19
1. 1 Panorama histórico – uma sociedade em transição.....	23
1.2 Políticas públicas federais de formação de professores em fins do século XX e início do século XXI em relação às TIC	40
1.3 Desafios da Formação Inicial e Continuada de professores em face das demandas digitais.....	49
CAPÍTULO II - OBJETOS EM UMA PESQUISA QUALITATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
2.1 A pesquisa documental.....	64
2.2 A pesquisa de campo com a metodologia do grupo focal.....	64
2.3 Descrevendo a análise dos grupos focais	70
CAPÍTULO III - REFLETINDO SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS	73
3.1 O contexto da pesquisa.....	73
3.2 A documentação <i>on line</i> do programa	75
3.3 Sobre o “letramento crítico” do curso	79
3.4 O Programa Mídias na Educação na versão da UFMS	82
3.5 Dialogando com os grupos focais	86
3.5.1 O GRUPO FOCAL 1	86
3.5.2 O GRUPO FOCAL 2.....	95
3.5.3 O GRUPO FOCAL 3.....	103
3.5.4 O GRUPO FOCAL 4.....	107
3.6 Os grupos em paralelo.....	111
3.6.1 A INFRAESTRUTURA E AMBIENTE.....	113

3.6.2 TIC EM SALA DE AULA	118
3.6.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
ABREVIATURAS/GLOSSÁRIO	140
APÊNDICES	142
Apêndice 1 - Carta de apresentação aos professores.....	143
Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido	145
Apêndice 3 - Formulário de pesquisa online enviado aos professores.....	149
ANEXOS.....	153
Anexo 1 - Projeto do Curso de Pós Graduação Lato Sensu Mídias na Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	154

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte das minhas experiências de vida e reflexões sobre o que considero ser um período de transição entre uma sociedade analógica e outra digital e suas implicações na realidade escolar. Comecei minha vida laboral na Educação em 1993, no então Centro Universitário de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como técnico administrativo. Como já possuía razoável familiaridade com as então emergentes tecnologias digitais, fui, um ano após o início do meu trabalho naquela universidade, designado para acompanhar, auxiliando, o processo de informatização do centro. As atividades eram variadas e iam da montagem de laboratórios à instalação e gerenciamento de sistemas que se iam introduzindo com o decorrer do tempo. Como era de se esperar, esses novos e intrigantes equipamentos causavam reações diversas nos quadros técnico e docente do Centro. Reações que variavam do medo de um elemento estranho, portador de uma linguagem impenetrável que poderia mais segregar que unir, à quase euforia com os “milagres” que aquelas máquinas pretensamente poderiam realizar na vida e no cotidiano de todos. Não por outro motivo, também organizei e ofereci, no decorrer dos anos, diversas oficinas e cursos sobre aplicativos, em especial sobre suítes de aplicativos de escritório compostos por processadores de texto, planilhas de cálculos e programas para elaboração de apresentações. Anos após, em janeiro de 1997 foi instalado no já *Campus* Universitário de Três Lagoas o primeiro ponto de presença da internet. E, um pouco depois, um provedor local de acesso comercial foi inaugurado na cidade, aumentando o interesse geral pelo uso dos computadores pessoais, naquele momento ainda

muito caros e limitados, mas seguindo um processo lento na queda de seus preços e rápido na melhoria de recursos e desempenho.

Durante esse período, concluí minha graduação no curso de História daquela universidade e, dez anos após, em 2005, iniciei meu mestrado em Letras, área Estudos Literários, investigando alguns processos que já se faziam presentes na internet e como estes influíam na produção e circulação de textos em meio virtual. Naquele trabalho, estudei e comparei as propriedades do rizoma, como proposto por Deleuze e Guattari (1995), as características do hipertexto, como propostas por Lévy (1997), e ainda as proposições de Calvino (1990) sobre o texto no século XXI. A dissertação “Nas pegadas de Alice: metáforas do ciberespaço”, fruto dessa pesquisa e orientada pelo Prof. Dr. Edgar Cesar Nolasco, foi defendida em julho de 2007 no *Campus* de Três Lagoas.

Imbuído da crença de que “novo” nem sempre significa “melhor”, ou ao menos não necessariamente, tenho-me debruçado sobre o estudo dos significados e significantes que nos levam nessa transformação e de que maneira esta afeta nossas relações interpessoais, modifica ou não nossos valores, instituições, modos de vida e, sobretudo, a percepção que temos daquilo que acreditamos ser realidade. O que é novo não substitui o que é velho, mas facilmente se sobrepõe a ele, criando camadas de persistência que transportam valores e práticas do passado. Assim, cabe sempre aos investigadores, notadamente aos da educação, analisar até que ponto a propalada sociedade digital traz conteúdos e conceitos novos ou simplesmente replica ou ainda reedita aqueles que, no passado, já se haviam revelado obsoletos ou superados.

Dentro desse espírito, com um pensamento que se propõe crítico diante da conjuntura contemporânea da educação brasileira, por meio de um pequeno recorte, pretendo mostrar, a partir da concepção dos professores cursistas, como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, voltado à formação de professores da rede pública, contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes, auxiliando-os a tornarem-se leitores críticos nas diferentes mídias nesses novos e instigantes tempos. O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação é promovido pelo governo federal e se relaciona com outras ações, todas direcionadas à mesma finalidade: equipar e aparelhar a educação pública de modo a oferecer letramento digital a seus alunos. O Programa é oferecido desde 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de edital, em que se apresentam como parceiras diversas universidades públicas no país. Inicialmente, foi estruturado em três ciclos, cada qual constando de um curso próprio. Os Ciclos Básico e Intermediário ofereciam um curso de extensão com carga horária de 120 horas cada; o Ciclo Avançado era composto por um curso de pós-graduação *lato sensu* com carga horária de 388

horas. Somente professores da rede pública egressos dos Ciclos Básico e Intermediário oferecidos por esse programa estariam aptos a cursar o Ciclo Avançado correspondente a essa pós-graduação.

Para a investigação e escrita do projeto, importava-me de forma geral compreender, a partir da concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica, o que me levou especificamente à investigação das concepções dos professores egressos sobre o uso das TIC e sua relação com esse Programa, à identificação das implicações do referido Programa na prática pedagógica dos professores participantes e à análise das contribuições do mesmo para as práticas docentes dos professores na utilização das TIC.

Para atingir esses objetivos, são pesquisados, analisados e discutidos os documentos relativos ao Programa de Formação Continuada Mídias na Educação¹, em âmbito nacional, disponíveis no *website* do Ministério da Educação e o Projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Além disso, são ouvidos, por meio de grupos focais, egressos de algumas turmas do módulo avançado, professores especialistas que, por conseguinte, também cursaram os demais ciclos disponíveis do programa, uma vez que, como já descrito, estes eram pré-requisitos para a participação no terceiro ciclo, oferecido em forma de curso de especialização. Dessa forma, inicialmente, ofereço, no Capítulo 1, “O contexto educacional na formação de professores em face da sociedade digital”, as origens da emergente estrutura digital e seu conseqüente processo de disseminação. Ainda nesse capítulo, dentro do contexto da educação brasileira, faço uma retrospectiva de alguns dos programas governamentais que têm procurado oferecer acesso às tecnologias digitais para o sistema público de ensino. Finalmente chegando ao Programa Mídias na Educação, “sujeito” deste trabalho. No Capítulo 2, “Objetos em uma pesquisa qualitativa e percurso metodológico”, introduzo a metodologia utilizada nesta pesquisa, a definição de sujeito, objetos, métodos de pesquisa e questões motivadoras. O Capítulo 3, “Refletindo sobre os dados produzidos”, dá seqüência ao anterior, com a análise dos documentos encontrados sobre o Programa Mídias na Educação e do que foi obtido por meio dos grupos focais realizados, com destaque para as falas dos professores. Assim, são abordados os documentos disponíveis na internet que pertencem

¹ A documentação legal que cita este Programa a ele se refere como “Programa de Formação Continuada Mídias na Educação”, conforme, por exemplo, a Resolução nº 19 de 19 de junho de 2012 do Conselho Deliberativo do FNDE/MEC, que trata da adesão de universidades públicas ao programa. Em outros meios oficiais, como, por exemplo, a página do MEC sobre o Programa, aparece a denominação de “Programa Mídias na Educação”. Neste trabalho usarei indistintamente as duas denominações para me referir a este Programa.

ao projeto original do Programa Mídias na Educação, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a rede de universidades públicas. Também discuto o projeto do curso conforme oferecido pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e as iniciativas correlatas já publicadas, seja da própria instituição, seja de outras abordando a temática “mídias na educação”. E apresento, por último, as considerações finais sobre esta pesquisa.

CAPÍTULO I - O CONTEXTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FACE DA SOCIEDADE DIGITAL

Um terremoto tem sacudido as estruturas da educação nas últimas décadas. A imagem do terremoto é utilizada por Filé (2011) para ilustrar a sensação de insegurança vivida por muitos professores diante do avanço das tecnologias digitais no cotidiano e, por extensão, na escola. Talvez mais que “um” terremoto, uma sucessão de tremores contínuos quase ininterruptos, de modo a dissolver a fundação, a base, o chão por onde transitam e em que se sustentam, sobretudo, os professores. Liquefeito o chão, a sensação de segurança e sustentação desaparece, dando lugar a um espaço vazio, desorientando aqueles sobre quem é depositada a principal responsabilidade no processo ensino-aprendizagem e que estão na linha de frente do ato de educar. A centralidade e autoridade do professor na sala de aula são colocadas em xeque, ou ao menos essa perspectiva é posta na própria visão de muitos professores ao depararem com as inumeráveis implicações e consequências do uso dessas novas tecnologias.

Esta pesquisa inicialmente procura desenhar um mosaico, partindo de um conjunto de diversas imagens, de modo a apresentar alguns dos aspectos que julgo relevantes para compreender aquilo que entendo ser um (ou o) momento de transição entre os universos analógico e digital e suas implicações no dia a dia escolar.

Partindo de um programa de formação continuada dirigido a professores da rede pública de ensino, o Programa Mídias na Educação, promovido na modalidade a distância pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas, investigo a documentação desse programa, disponível em seu *website* institucional, o projeto do curso de uma das universidades públicas que tem aderido a esse programa, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e, finalmente, investigo também a concepção de um grupo de professores, profissionais de sala de aula e/ou de espaços tecnológicos de aprendizagem da Educação Básica, sobre como essa formação continuada contribuiu para sua prática profissional.

Ao buscar, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estudos anteriores sobre o Programa Mídias na Educação a partir dos descritores “programa mídias na educação” (com aspas) e da mesma expressão sem as aspas, encontrei quatro dissertações de mestrado anteriores que tiveram como objeto ou sujeito esse programa, sobre as quais reflito a seguir.

Oliveira (2012), por meio de um estudo de caso sobre o Programa Mídias na Educação, discute a formação de tutores *online* preparados para o programa e se esta atende aos paradigmas educacionais propostos pelo curso.

Borges (2011) aborda a questão da leitura crítica e discute-a a partir da documentação do programa e seu material didático. Em especial, destaca-se o fato de a pesquisadora ter tido acesso ao projeto básico do Programa Mídias na Educação, da então Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), de 2005. Também merece relevo sua afirmação de que, entre 2010 e 2011, esse projeto básico “desapareceu da rede mundial de computadores” (BORGES, 2011, p. 121) – como, aliás, também ocorreu no transcorrer desta pesquisa –, por ocasião do desmantelamento da estrutura da então SEED/MEC e da transferência de gestão do Programa para a responsabilidade da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em conjunto com a CAPES. A autora fundamenta parte importante de sua pesquisa no projeto básico do programa, confrontando-o com o material didático a que teve acesso. Analisa conceitos como “fruição” e “autoria” a partir da perspectiva do leitor crítico e afirma:

O perfil de profissional que o PME interessa formar é voltado para o desempenho de múltiplas habilidades comunicativas e, ainda, com um potencial crítico sobre as mesmas. Isso quer dizer que, ao passar pelo PME, o professor deve ter: a) um juízo de valor sobre “mídias”; b) saber manuseá-las; c) compreender de que modo apropriá-las junto ao seu universo; d) por fim, realizar a autocrítica sobre seus próprios métodos de ensino-aprendizagem, antes e depois do uso da mídia como ferramenta (BORGES, 2011, p. 127).

Conclui, ou indica, portanto, que o Programa Mídias na Educação, ao qual se refere pela sigla PME, tem ênfase na comunicação, nos processos de fruição (codificação/decodificação) de mensagens e na autoria, de modo a tornar possível ao professor egresso do curso o uso crítico das mídias em seu dia a dia escolar.

Santana (2011), a partir da questão norteadora “Como os professores que concluíram o curso de Especialização em Mídias na Educação, no Estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica?”, investiga, por meio de questionários semiestruturados, percepções de alguns dos egressos da primeira turma do curso

de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo Programa Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluindo que esse curso é percebido como parte importante na formação desses professores. Moura (2012), por seu turno, faz “um recorte”, conforme suas palavras, do Programa Mídias na Educação, investigando, por meio da documentação do curso e de questionários semiestruturados, o curso *lato sensu* Mídias na Educação oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), “a prática pedagógica do Programa Mídias na Educação na utilização das novas tecnologias e mídias de comunicação no cotidiano educacional”. E também conclui que o programa teria cumprido o propósito de “subsidiar a utilização das mídias de informação e comunicação em sua prática pedagógica”.

Entendo que as quatro pesquisas relatadas são relevantes e úteis para compreender o Programa Mídias na Educação e seus desdobramentos, seja em relação aos professores egressos, seja no que concerne a seu conteúdo. Justifico, entretanto, a realização desta pesquisa, pois, diferentemente das mencionadas, procuro analisar e compreender a concepção dos professores egressos do programa de modo a perceber o Programa Mídias na Educação como parte orgânica das políticas públicas federais a partir da documentação disponível, e como isso é percebido pelos professores egressos do curso. Em especial, o trabalho de Santana (2011) guarda diversas similitudes com esta pesquisa e seus resultados merecem ser confrontados mais detalhadamente. Em sua dissertação, Santana (2011) vale-se do estudo dos módulos dos cursos do Programa Mídias na Educação para conhecer e analisar os detalhes de cada curso e cada momento do mesmo. Essa autora focou-se em nos egressos do curso Lato Sensu promovido pela Universidade Federal de Sergipe – UFS em 2009, ao todo, quarenta e oito professores de diversos municípios daquele estado. Em sua metodologia, usou da abordagem qualitativa por meio de estudo de caso (SANTANA, 2011. p. 85-90), utilizando-se de questionários enviados a todos os egressos (os quais 23 os responderam) e entrevista semiestruturada (aplicada a dez professores que se prontificaram a participar do estudo). Segundo essa autora:

O uso concomitante desses instrumentos permitiu que se descrevesse a opinião desses professores, a fim de que os mesmos pudessem discorrer acerca dos seus aspectos socioeconômicos, de dados referentes à sua vida profissional. Os aspectos foram: os aspectos físicos da escola, dos laboratórios, dos recursos midiáticos existentes, a sua formação continuada, a opção pelo ingresso no Mídias na Educação, as expectativas e as contribuições do alusivo programa para o desempenho das atividades, o grau de familiaridade dos mesmos com os recursos midiáticos e os usos efetivos na sua prática pedagógica. (SANTANA, 2011, p. 85)

Santana (2011) afirma que procurou com seu estudo

[...] conhecer as contribuições dessa formação para a prática pedagógica dos professores que conseguiram completar os três ciclos de aprendizagem que o compõem, conquistando, desse modo, o título de Especialistas em Mídias na Educação, a partir das opiniões e perspectivas dos sujeitos. (SANTANA, 2011, p. 84)

Atendo-se às Considerações finais do trabalho dessa autora (Santana, 2011), observa-se que o mesmo aponta para a necessidade da continuidade de iniciativas como a do Programa Mídias na Educação e outras que possam contribuir para a formação continuada dos professores, uma vez que, segundo esta apurou, todos os professores concluintes do programa se mostravam “orgulhosos” de terem participado do mesmo e vencido as dificuldades impostas pelo curso.

Embora semelhante o objetivo da pesquisa dessa autora difere desta pesquisa uma vez que, tendo como cenário os cursos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, procuramos investigar as concepções dos professores sobre os cursos em si e como estes contribuíram em sua prática docente. O fator diferencial da pesquisa, além de se tratar de uma outra região do país, e portanto com outras realidades postas, reside na metodologia da produção de dados, feita também a partir de pesquisa qualitativa, mas neste caso, por meio de grupos focais, técnica que entendemos mais abrangente no contato com o sujeito, uma vez que permite o entrecchoque entre seus pares e o aprofundamento de opiniões. O número total de participantes dos grupos focais realizados (25 professores) também permitiu uma razoável riqueza de informações para serem analisadas e tematizadas.

Como procurarei demonstrar nos capítulos II e III, trabalharei também com o conceito de letramento digital e como este a partir do que é proposto pelo website do Programa Mídias na Educação, pode colaborar na formação de leitores críticos nas diferentes mídias, influenciando diretamente na prática docente dos professores ao lhes proporcionarem o domínio crítico sobre essas linguagens.

Após conhecer e estudar essas pesquisas, propus-me, neste trabalho, um aprofundamento nos estudos sobre como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes. Para desenvolver o estudo da concepção dos professores egressos dos cursos do Programa Mídias na Educação, recorri à análise qualitativa de dados produzidos por meio de grupos focais, conforme descrito no Capítulo II.

A partir do próximo item, discorro sobre aspectos históricos que julgo relevantes para entender os processos e acontecimentos que tornarão possível o longo processo rumo à sociedade intensamente virtualizada de nossos dias.

1. 1 Panorama histórico – uma sociedade em transição

A seguir, procuro apresentar um panorama de momentos importantes para entender a segunda grande transição iniciada no século XX: a de uma sociedade analógica para outra digital e suas possíveis implicações. O início do século XX trouxe consigo o fim do que ainda restava das monarquias autocráticas imperiais que caracterizaram o que no Ocidente ficou conhecido como “período moderno”. Foram necessárias duas guerras mundiais e dezenas de milhões de mortos para conduzir ao quadro dos anos 1990: uma sociedade analógica, globalizada e majoritariamente constituída de democracias liberais.

Começamos pelos protestos ocorridos em meados de 2013 em nosso país: como relatam os jornais e revistas da época, essas manifestações populares pegaram de surpresa a sociedade civil, meios de comunicação, governo, oposição e a academia. Se ainda serão assunto para historiadores, sociólogos e demais pesquisadores as motivações e intencionalidades daquele período, um dos pontos de convergência é a utilização das mídias digitais na convocação e divulgação desses protestos. Plataformas como o Facebook e o Twitter, cada uma delas com milhões de usuários brasileiros, serviram de apoio e rede de transmissão para a comunicação entre interessados, curiosos e manifestantes que, em ação espontânea, livre da costumeira coordenação de partidos políticos e demais organizações não governamentais, lotaram ruas e praças das principais cidades do Brasil naquelas semanas de 2013, pedindo, inicialmente, melhores condições de transporte urbano². Dois anos antes, movimentos semelhantes surgiram em diferentes partes do mundo, da Tunísia à Islândia. Pessoas, sobretudo jovens, foram às ruas reivindicar desde liberdade até melhores condições de vida, emprego, salário, transportes, entre outras carências ou faltas. A disparidade de necessidades se igualava à diversidade de lugares e, segundo Castells:

Começou nas redes sociais da internet, já que estas são espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas – que, ao longo da história, haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder. Compartilhando dores e esperanças no livre espaço público da internet, conectando-se entre si e concebendo projetos a partir de múltiplas fontes do ser, indivíduos formaram redes, a despeito de suas opiniões pessoais ou filiações organizacionais (CASTELLS, 2013, p. 34).

Um dos principais pontos em comum dessas manifestações é a presença das redes sociais como instrumento de informação e comunicação, capaz de surpreender e desnortear

² Para iniciar um estudo sobre os protestos de julho de 2013, bem como suas possíveis causas e desdobramentos, recomendo as leituras de (BORBA, FELIZI e REYS, 2014), (NOBRE, 2013) e (LOCATELLI, 2013).

poderes estabelecidos, sejam os governos ou as grandes empresas de comunicação, como mostra Castells (2013), donos de sistemas rígidos e monopolistas de comunicação, acostumados a ditar o que deveria ou não ser notícia. Cada indivíduo, a partir de seus próprios recursos, passa a ser um publicador independente, gerando e replicando opiniões variadas, além de fotos, imagens e vídeos. Cria-se uma sociedade digital que se interpõe à sociedade tradicional de comunicação, convergindo com ela ou dela divergindo de forma independente. Após os acontecimentos de 2013, as redes sociais digitais se firmam como instrumento importante na divulgação, publicidade e convocação de protestos e manifestações de toda sorte e tornam-se elementos de relevo, tanto nas eleições gerais subsequentes quanto em outros acontecimentos da vida social e política do país.

Um longo percurso precisava, no entanto, ser percorrido até chegarmos a esses protestos movidos a divulgação digital. O trânsito do analógico ao virtual ocorre em múltiplas frentes e envolve questões de percepção e sentido, desenvolvimento tecnológico, com consequente construção de infraestrutura e surgimento de novas práticas sociais e de produção capitalista. Todo esse conjunto de transformações demanda diferentes campos do conhecimento e se reflete nas práticas e estruturas laborais. Entre essas, a da Educação, do processo ensino-aprendizagem, na velocidade em que conteúdos e currículos são discutidos e postos em prática nas escolas, na forma como são ministrados, na relação entre o meio social e a escola e, não menos importante, na interação professor-aluno, que passa a ser, além da tradicional via presencial direta, mediada por dispositivos com cuja tecnologia, pouco antes, sequer se sonhava.

Há não muito tempo, nos anos 1970, os sistemas de comunicação ainda eram precários, e os cidadãos eram dependentes das notícias produzidas pelas grandes redes de notícias. A comunicação interpessoal era feita por carta, telegrama ou telefone. A primeira e a segunda opção são formas lentas de comunicação assíncrona, como as cartas escritas, limitadas em sua forma, ou como os telegramas, mais rápidos. O telefone rompeu essa barreira ainda na primeira metade do século XX, mas até os anos 1970 ainda possuía muitas limitações em sua utilização. Somente no final daquela década é que o sistema de Discagem Direta a Distância – DDD passou a alcançar 533 cidades brasileiras (BRASIL, 2015). Os moradores das cidades restantes ainda necessitavam deslocar-se até as agências telefônicas de suas cidades para realizar ligações para além de seus municípios. Este pesquisador, quando ainda era adolescente e residente na cidade de Três Lagoas, MS no final dos anos 1970, para contatar, via telefone, parentes residentes na cidade de Votuporanga, SP, distante apenas cerca de 200 km de sua residência, precisava primeiro solicitar uma chamada à central telefônica da cidade no período

da manhã para que esta agendasse para o período vespertino a ligação. Menos de 40 anos depois, videoconferências domésticas realizadas com facilidade por meio do aplicativo FaceTime, para *smartphones* Apple, proporcionavam conversas diárias e instantâneas de vídeo e voz com sua filha, então estudante da Monash University na cidade de Melbourne, província de Victoria, na Austrália, do outro lado do mundo.

O panorama, ainda essencialmente analógico, da década de 1970 contrasta firmemente com o cenário internacional que facilitou as manifestações internacionais em 2011 e brasileiras em 2013. A diferença está na facilidade de se comunicar e na pluralidade das fontes informativas, ambas encontradas em 2011/13 e ainda inexistentes nos anos 1970. A seguir, procuro descrever o salto tecnológico que nos leva das longas esperas por interurbanos no mundo dos anos 1970 à aldeia global das transmissões domésticas simultâneas de vídeo e voz via aplicativos como Skype ou FaceTime da segunda década do século XXI.

Um pouco antes, em 1968, uma onda de protestos surgida na França também ganhara contornos internacionais e guardara grande significação histórica, mas, naqueles tempos ainda majoritariamente analógicos, os gritos dos estudantes franceses e as incipientes reformas de Praga³ foram sufocados rapidamente, guardando para a História os ecos de seus registros.

Entre um momento e outro, todo um novo universo de tecnologias surgiu em progressão quase geométrica, alterando costumes, acelerando mudanças, quebrando a primazia do monopólio da informação, mantido por décadas pelas grandes corporações midiáticas que, a partir do advento da internet, passam a disputar com seus outrora exclusivamente espectadores, ouvintes ou leitores, a atenção para a sua produção midiática, uma vez que, com a internet e, sobretudo, com a popularização dos *smartphones*, cada usuário antes apenas consumidor de mídia torna-se um produtor em potencial de vídeos, áudios e textos.

A chamada revolução digital tem suas origens em meados dos anos 1970, conforme aponta (LÉVY, 1999, p. 31) e o aspecto principal que lhe pode conferir algum caráter revolucionário é a vulgarização daquilo que já conhecíamos como computadores, ou seja: o início do processo que retiraria a exclusividade da utilização computacional de governos, grandes corporações e universidades, tornando essas novas ferramentas acessíveis às pessoas comuns.

³ Neste caso, a referência é às reformas do regime socialista da Tchecoslováquia, que, no ano de 1968, ensaiou um processo de rompimento com a União Soviética e de sua própria liberalização, mas foi derrubado pelo regime soviético em agosto daquele ano. Esse episódio ficou conhecido como “Primavera de Praga”.

As múltiplas competições tecnológicas – corrida armamentista, corrida espacial e demais esforços dos dois blocos rivais, liderados então pelos Estados Unidos e pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, pelos quais cada um procurava manter-se à frente do outro, na vanguarda das diversas tecnologias – permitiram ou ao menos aceleraram o desenvolvimento dos recursos que tornaram possíveis a construção de dispositivos de tamanho reduzido que pudessem acumular – e executar – as instruções computacionais em série e, assim, ser denominados computadores.

Em meados do século XX, os computadores eram artefatos eletromecânicos, geralmente muito grandes, barulhentos e de exígua capacidade de cálculo. Pouco antes da Segunda Guerra Mundial, o advento das válvulas elétricas conferiu mais eficiência a esses equipamentos, embora não lhes retirasse o gigantismo. Pelo contrário, o computador norte-americano ENIAC, de 1946, era um verdadeiro monstro pelos padrões atuais, e sua capacidade operacional, embora assombrosa para seu tempo, era inferior aos mais simples *laptops* disponíveis nos anos 1990. O surgimento do transistor na década de 1950 e do circuito integrado, popularizado duas décadas depois, em meio ao clima da competição apocalíptica da já citada Guerra Fria, proporcionou, entretanto, a redução desses artefatos em grandeza inversamente proporcional à que lhes aumentou a eficiência. Assim, os computadores da década de 1960 já não eram apenas artefatos eletromecânicos, mas possuíam realmente capacidade computacional incomparável.

Fazendo referência ao percurso do computador, Lévy diz de sua transformação rumo ao humano:

O primeiro computador, o Eniac dos anos 40, pesava várias toneladas. Ocupava um andar inteiro em um grande prédio, e para programá-lo era preciso conectar diretamente os circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos. Nos anos cinquenta, programavam-se os computadores transmitindo à máquina instruções em código binário através de cartões e fitas perfuradas. Os cabos ainda existiam, mas recolheram-se no interior da máquina, cobertos por uma nova pele de programas e dispositivos de leitura. Com o surgimento das linguagens assembler e sobretudo de linguagens evoluídas como o Fortran, o código binário, por sua vez, refluíu para o núcleo de sombra do computador para deixar a tarefa das trocas com o mundo exterior a cargo de uma nova camada de programa. Aquilo que ontem fora interface torna-se órgão interno (LÉVY, 1997, p. 101).

Assim, o Eniac era um artefato ainda embrionário do que seriam os equipamentos de décadas posteriores. Praticamente não dispunha de interface com os humanos, e estes só o operavam diretamente, manuseando seus circuitos; as informações dele extraídas eram ainda em código binário, hoje também conhecidas como “linguagem de máquina” ou ainda

“linguagem de alto nível”. O aperfeiçoamento de seus sucessores permitiu o desenvolvimento de formas mais amigáveis de interação homem-máquina. Surgiram, como aponta Lévy (1997), as “linguagens de baixo nível” ou linguagens computacionais baseadas em palavras do inglês. O Assembler, o Fortran, o Basic, as linguagens em “C” e todos os seus sucessores atuais tornaram possível o diálogo entre matemáticos, físicos e diversos outros profissionais com os computadores, levando para o interior de seus circuitos a linguagem binária. O que era interface vira entranha, e novas interfaces surgiram ou se tornaram comuns. É o caso dos monitores de vídeo, das impressoras e de toda a sequência de maneiras de se arquivarem dados que se sucederiam nas décadas de 1950 a 2000, como cartões perfurados, fitas magnéticas e, mais recentemente, discos flexíveis, discos rígidos e memórias sólidas, que permitiram cada vez mais rapidez e precisão para guardar e recuperar informações.

O aperfeiçoamento das máquinas durante todo o século XX não foi, porém, gratuito; seu objetivo era a realização de tarefas cada vez mais complexas e, assim, atraiu pensadores de diversas áreas, que se debruçaram sobre uma questão primária: Seria possível criar dispositivos capazes de mimetizar o pensamento?

Nesse mesmo período, começaram os debates sobre os limites da computação e, em artigo de 1950, intitulado *Computing machinery and intelligence* (TURING, 1950), Alan Turing propôs a seguinte questão: “Podem as máquinas pensar?”. Em 1968, um ano antes de astronautas norte-americanos conseguirem pousar na Lua, Stanley Kubrick lançou, baseado no romance homônimo de Arthur C. Clark, “2001 – uma odisseia no espaço” (CLARK, 1982), filme de vanguarda que discutiu diversas questões, sendo a principal o limite das fronteiras possíveis da inteligência artificial. No filme “Hall 9000”, um computador criado para ser perfeito, capaz de “pensar”, entra em surto psicótico ao concluir que teria executado uma ordem de maneira incorreta. A partir daí, volta-se contra a sua tripulação para dizimá-la com o intuito de anular quaisquer evidências de seu erro.

O otimismo das novas perspectivas oferecidas pela quase infinita sucessão de descobertas tecnológicas que caracterizaram os anos da Guerra Fria, em particular de 1950 a 1980, contrastavam, todavia, com a dureza de um mundo que vivia uma situação pendular, sustentada pelo frágil equilíbrio bélico entre o Ocidente liberal e o Oriente socialista.

Essa situação colocou o planeta em estado de tensão constante, e esse mesmo avanço tecnológico era um dos principais motivos dessa tensão, pois os artefatos bélicos oriundos de descobertas dos anos 1940, como a fissão nuclear, proporcionaram a construção de armas jamais antes sequer imaginadas, capazes de aniquilar não apenas nações, mas possivelmente toda vida no planeta terra. Aprendemos, ainda em 1905, com Albert Einstein,

que matéria pode ser convertida em energia e, nessa conversão, obtém-se de uma quantidade reduzida de matéria uma quantidade extraordinária de energia. A relação seria igual à massa contida nessa porção de matéria multiplicada pelo quadrado da velocidade da luz convertida em energia. Essa equação não só foi comprovada anos mais tarde, como possibilitou a criação de reatores e bombas nucleares, bem como as terríveis primeiras (e ainda felizmente únicas) duas utilizações de armas nucleares nas cidades de Hiroshima e Nagasaki em agosto de 1945, em um episódio que, além de eterna vergonha à humanidade, também possibilitou o fim da Segunda Guerra Mundial.

A partir da segunda metade do século XX, as questões nacionais cederam cada vez mais espaço às necessidades mundiais. O mapa político do pós-guerra não era o desejado pelas diferentes populações dos Estados nacionais, mas o possível na manutenção do delicado equilíbrio entre Ocidente e Oriente. Isso foi muito bem demonstrado pelo desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1990, e pela consequente reorganização que aconteceu em diversas partes do planeta, em particular na Europa Central, na África e na Ásia, um cenário em constantes mudanças e que parece estar longe de se estabilizar.

Nos anos 1960 e 1970, computadores já faziam parte do imaginário coletivo, não como instrumentos de uso pessoal ou mesmo doméstico, como atualmente, mas eram comuns em filmes e seriados norte-americanos de ficção científica. Nestes, apareciam como equipamentos enormes, semelhantes a armários de aço, ocupando enormes espaços e sendo manuseados por cientistas e técnicos de jaleco branco. No mundo real, não era muito diferente: o computador não era um objeto pessoal, e sim um artefato de grande custo para estocagem ou manipulação de dados, sendo mantido por grandes corporações, universidades ou órgãos governamentais.

O processo descrito por Lévy (1997), mostra que, em meados dos anos 1970, em especial nos Estados Unidos da América, jovens universitários, possivelmente inspirados nos movimentos de contracultura que marcaram seu tempo e num esforço quase subversivo (pois àquela altura sistemas computacionais eram artefatos tecnológicos restritos), começaram a montar pequenos circuitos eletrônicos de modo a obter o equivalente a calculadoras mais sofisticadas, que seriam os embriões dos primeiros computadores pessoais. Iniciava-se ali uma fase de verdadeira “bricolagem *high tech*” (LÉVY, 1997) realizada por jovens engenheiros e outros aficionados de tecnologia, com o intuito de produzirem para si, e posteriormente para a venda no varejo, artefatos de baixo custo capazes de realizar tarefas similares às dos grandes sistemas computacionais. Esses jovens reuniam-se em pequenas sociedades onde trocavam

experiências, mostravam suas realizações, trocavam peças e componentes, em uma atividade descrita como “ciclone” por Lévy:

[...] Foi deste ciclone, deste turbilhão de coisas, pessoas, ideias e paixões que saiu o computador pessoal. Não o objeto definido simplesmente por seu tamanho, não o pequeno computador de que os militares já dispunham há muito tempo, mas sim o complexo de circuitos eletrônicos e de utopia social que era o computador pessoal no fim dos anos setenta: a potência de cálculo arrancada do Estado, do exército, dos monstros burocráticos que são as grandes empresas e restituída, enfim, aos indivíduos (LÉVY, 1997, p. 44-45).

Esses equipamentos não eram destinados ao público não especializado, que, na maioria das vezes, sequer seria capaz de entender qual a sua natureza. Ainda assim, retirava-se, como demonstra Lévy, a computação do universo exclusivo de governos, universidades, centros de pesquisa e grandes corporações. A partir daí, podia ser também manipulada por indivíduos comuns, entendendo-se como “comuns” pessoas que, ainda que dotadas de conhecimentos e habilidades específicas, não pertenciam a esses grandes organismos citados.

Como descreve Lévy, a funcionalidade desses equipamentos era discutível e geralmente nula para ações no dia a dia; não eram em nada parecidos com os computadores pessoais de hoje – e a maior motivação daquelas comunidades residia na simples construção desses objetos. Todavia, como sugere o autor, foi a retirada do coletivo rumo ao individual, quase à revelia de governos e mercados, que iria possibilitar o salto seguinte: a vulgarização desses dispositivos, tornando-os acessíveis aos indivíduos em geral. Em meados dos anos 1970, conforme mostra Lévy (1997), as pessoas que se dispunham a adquirir os computadores – que, à época, ainda eram simples consoles para serem ligados aos aparelhos de TV domésticos – eram pessoas fascinadas por computação, que os adquiriam apenas pelo prazer de poderem programar. Apenas 20 anos depois, nos anos 1990, a grande maioria dos compradores de computadores pessoais os utilizaria por anos sem nunca escrever uma única linha de código.

No Brasil, em decorrência de atrasos legais provocados pela política de reserva da informática, que existiu de 1977 a 1991, como descreve Ikehara (1997), os computadores pessoais ainda eram objetos de utilização discutível, mais apropriados para aficionados de informática e pesquisadores do que para o público não especializado, em um descompasso histórico de aproximadamente dez anos. Assim, enquanto nos Estados Unidos a computação doméstica já começava a ganhar força em meados dos anos 1980, com o surgimento da plataforma gráfica nos computadores Apple (e posteriormente nos PCs com o Windows da Microsoft), no Brasil a entrada desses produtos ou era vetada (no caso da Apple) ou muito

restrita (caso dos PCs com Windows). Os produtos acessíveis à classe média brasileira não iam além dos consoles que já eram comercializados dez anos antes nos Estados Unidos. Somente no início dos anos 1990, justamente com o fim da reserva de informática, começaram os *Personal Computers* ou simplesmente PC a ganhar a cena das empresas de médio e pequeno porte no país. Surgiram e tornaram-se populares os primeiros processadores de textos e planilhas eletrônicas, além de bancos de dados comerciais que podiam ser customizados conforme as necessidades de cada cliente (no caso empresas) para a realização de suas tarefas diárias. O custo muito alto e a funcionalidade desses equipamentos não justificavam sua aquisição para fins domésticos, mas já permitiam sua aquisição por empresas de qualquer finalidade e porte. Assim, começou a surgir no país uma nova cultura de uso digital, que iria rapidamente se intensificar nos anos seguintes, sobretudo com o surgimento da internet.

O computador pessoal típico do início dos anos 1990 disponível para venda no varejo no Brasil era um equipamento com plataforma IBM-PC e arquitetura de 16/32 bits do tipo 286 ou 386. Estes últimos começaram a se tornar compatíveis com plataformas gráficas muito mais intuitivas que as anteriores telas de programação dos sistemas MS-DOS. A primeira a tornar-se razoavelmente popular, pelo menos no uso comercial, foi a do Windows 3.1, a primeira interface gráfica a ser utilizada em grande escala no Brasil. Essa plataforma introduziu uma série de inovações, como suporte para multimídia, fontes de impressão e vídeo mais amigáveis e até 16 milhões de cores em saída para os monitores de vídeo. Esses novos recursos permitiram que os PCs – que, nos anos seguintes experimentaríamos razoável queda de preço, ao mesmo tempo em que se ampliavam seus recursos – pudessem trabalhar com interfaces de hipertexto e multimeios de modo a combinar vídeos, imagens, textos e sons, o que permitiu a criação de conteúdos hipertextuais gravados em mídias de CD-ROM.

A partir dessa tecnologia, começaram a circular no Brasil, nos anos 1990, conteúdos de caráter informativo e instrucional, como enciclopédias eletrônicas, dicionários, revistas e CD-ROM temáticos sobre biologia, informática, história, além de outros tantos títulos em língua portuguesa que se tornavam disponíveis e acessíveis aos usuários de computadores domésticos. O problema maior nesse momento era a praticamente total ausência de comunicação entre os computadores pessoais. Até 1996, o que existia para acesso disponível eram os chamados Bulletin Board Systems – os BBS, serviços de assinatura mensal que permitiam a um grupo local de usuários a conexão, via interface *dial-up* (discada), a um servidor de arquivos e, eventualmente, contato com outras pessoas que ali estivessem conectadas, ou participar de alguma discussão assíncrona sobre temas variados. Essas redes eram precárias, pobres em recursos e geralmente interessavam apenas aos aficionados de informática e

tecnologias afins. A ausência de conexão entre os diversos servidores era um fator fortemente limitante desses serviços.

Esse panorama começa a mudar radicalmente no mundo com o surgimento do *Internet Protocol* (IP) em 1991 e a subsequente criação da interface *Web*. São esses dois instrumentos que tornaram possível a conexão das múltiplas plataformas então existentes e a utilização de uma interface gráfica muito mais amigável e atraente para o uso. Em 1996, no Brasil, surgiram os Portais UOL e Terra, que iniciaram diversos serviços, incluindo dezenas de salas de conversação, os *chats* e grupos de discussão. Surgiram também portais para a hospedagem de páginas individuais e de blogs, que se tornariam populares nos anos seguintes. Outros serviços de conversação que se utilizavam da Internet sem usarem a WEB, como o *ICQ* e o *MSN*, tornaram-se populares no final dos anos 1990, permitindo a comunicação fácil entre os usuários. Já no século XXI, em 2004, surgiu o *Orkut*, rede social mantida pela Google e que teve larga aceitação pelo público brasileiro.

Assim, poder-se-ia dizer que a chegada da internet, oficialmente, deu-se no Brasil em 1995. De fato, a partir de meados de 1996, quando se tornaram populares os servidores de acesso nos grandes centros comerciais, a comunicação entre usuários de PC a partir do grande interesse despertado pela internet saiu dos círculos restritos para ganhar o grande público, que passou a enxergar os computadores domésticos não apenas como ferramentas de trabalho ou plataforma para jogos eletrônicos, mas também e especialmente como instrumento de comunicação e acesso à informação generalizada.

A partir desse momento, começou o *boom* das redes sociais no país. No princípio, o fenômeno surgiu com o *Orkut*, uma rede social criada inicialmente como ambiente interno do Google, mas que, pelo interesse despertado em seus funcionários, passou a ser uma plataforma de interação social que permitia a publicação de textos, fotos, vídeos de cada pessoa sobre si e seu estilo de vida e também os grupos de afinidades, criados pelos usuários e que debatiam algum tema definido. Essa plataforma foi prevalente no país na primeira década deste século até ceder lugar ao *Facebook*, que, muito mais que o anterior, tornou-se uma plataforma social planetária, com mais de 1 bilhão de usuários atingidos em 2012. A popularização dos celulares com recursos computacionais e acesso à internet, os *smartphones*, inicia um novo momento ao expandir os limites do ciberespaço, levando-os à portabilidade total, o que torna possível uma nova experiência de imersão no virtual, uma vez que o “novo” objeto não está mais em um lugar fixo – um computador estático –, mas é um aparato tecnológico pequeno, totalmente portátil e independente, que é capaz de levar, para qualquer lugar que seu portador desejar, praticamente todos os recursos oferecidos pela Internet, como, por exemplo, o próprio

Facebook, que oferece aplicativos específicos para cada plataforma de *smartphone*, garantindo que seus principais recursos (se não todos) estejam “na palma da mão” do usuário. Mais que isso, esses pequenos artefatos, com suas telas de efeito hipnotizante, cada vez mais nítidas, são dotados de poderosas câmeras e microfones, capazes de captar o entorno de seus usuários, permitindo um acesso síncrono e assíncrono, do privado para o público, do singular para o múltiplo e do particular para o geral, em um novo catártico sistema ambivalente, que constrói e impõe novas regras de convivência, para o que seus usuários nem sempre (ou quase nunca) parecem estar preparados. O dia a dia do antes cidadão comum passa a ser registrado em rede social para plateias ilimitadas, expondo a elas, por meio de textos, fotos e vídeos, sua imagem, suas opiniões, seus olhares (a partir do que as lentes de seu celular são capazes de registrar). Assim, a cultura do virtual foi-se impondo nos diversos estamentos sociais, seja de cima para baixo, com os sucessivos lançamentos de novas tecnologias cada vez mais poderosas, seja de baixo para cima, com o manejo e apropriação, sobretudo por parte das novas gerações, do que é possível realizar com esses recursos.

A disseminação de meios digitais e computadores pessoais na sociedade levou a pressões sociais para que as escolas, de um modo geral, também procurassem inseri-los em seu cotidiano. Assim, a partir dos anos 1990, como efeito dessa pressão social e de mercado, muitas escolas (notadamente privadas) passaram a incluir laboratórios de informática em suas dependências, embora ainda não tivessem objetivos pedagógicos muito claros para essas estruturas. Kenski (2007) distingue três momentos nessa implantação: num primeiro momento, laboratórios de informática foram adquiridos pelas escolas – e os computadores pessoais eram vistos como máquinas de escrever avançadas dotadas de memória; um pouco depois, professores e alunos passaram a focar-se nos processos e linguagens próprios desses equipamentos. Dessa forma, era comum a promoção de cursos de Basic (linguagem computacional utilizada para construir programas simples) e de atividades envolvendo o uso da linguagem Logo, um aplicativo computacional com fins educacionais que, por meio de comandos simples, ensinava noções de programação a alunos da educação básica. Ainda nesse momento, apareceram as chamadas “suítes de escritório” ou “programas de escritório” como instrumento de apoio aos professores, que passaram a se interessar em utilizá-los ao perceberem que estes poderiam facilitar suas atividades diárias no planejamento e programação das aulas, mediante uso dos processadores de textos, planilhas eletrônicas e programas de apresentação (que constituem o núcleo de programas dessas suítes). Essas atividades ainda eram geralmente dissociadas das demais práticas pedagógicas, mantendo-se isoladas das outras atividades das escolas.

Após esse momento, prossegue a autora citada, com o surgimento de periféricos que passariam a conferir som e imagens em movimento aos computadores – os à época famosos “kits multimídia”, constituídos de reprodutores de CD-ROM⁴ (mais tarde DVD-ROM⁵), módulo de som e caixas acústicas –, surgiram diversos programas interativos, tais como enciclopédias e tutoriais elaborados, fazendo com que, assim, o computador já fosse visto como um auxiliar, “um recurso” no processo de aprendizagem:

O professor de “informática educativa” já começava a receber novas demandas de professores e alunos para a realização de projetos interdisciplinares. Professores encomendavam pesquisas e atividades que eram realizadas nas aulas de informática (KENSKI, 2007, p. 89).

Computadores na escola já despertavam, na primeira metade dos anos 1990, o interesse de professores e alunos, quer como auxiliares na elaboração das tarefas escolares, quer como auxiliares pedagógicos quando utilizados na execução de programas educacionais ou de informação.

O terceiro momento apontado por Kenski (op. cit.) ocorreu com o surgimento da internet, que passou a conectar os computadores entre si, compondo a grande rede como a conhecemos hoje: tornou-se possível acessar informações de diversas partes do mundo. A partir disso, surgiram projetos integrando “[...] escolas, professores e alunos em locais e níveis de ensino diferentes” (KENSKI, 2007, p. 89). Entre as ferramentas disponíveis nesse momento, encontram-se listas de *e-mails*, *chats* e listas de discussões que possibilitavam a troca de experiências e interação na comunidade escolar.

Também nos anos 1990, o desenvolvimento dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) os tornou instrumentos importantes para o aprendizado escolar. A união destes com a internet possibilitou a sua larga utilização na educação a distância, que, a partir desse momento, ganhou força no ensino superior e em cursos de pós-graduação *lato sensu* e formação continuada de professores.

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e, posteriormente, das digitais tem, nas últimas décadas, dado novo impulso à educação a distância (EAD), embora a existência de cursos não presenciais não seja um fenômeno exatamente novo. Segundo Alves (2011), o marco inicial da EAD ocorreu ainda no século XVIII, quando um professor norte-americano oferecia materiais didáticos e acompanhamento a distância; mas foi no século XX,

⁴ Do inglês *Compact Disk – Read Only Memory*.

⁵ Do inglês *Digital Versatile Disk – Read Only Memory*.

com a popularização do rádio e da TV e o aumento da eficiência dos correios, que a educação a distância ganhou espaço, oferecendo cursos regulares em diferentes níveis de ensino.

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação é uma adaptação do inglês *Information and Communications Technology* (ICT) e foi utilizado pela primeira vez por Stevenson (1998) em um documento que relatava as condições e perspectivas da inclusão digital na rede escolar básica inglesa dos anos 1990. A partir desse documento, o termo ICT se popularizou e sua versão em língua portuguesa TIC passou a designar as tecnologias de informação e comunicação (com ênfase nas tecnologias digitais). Por definição e não convenção, é possível perceber certa deficiência no termo, uma vez que podemos entender perfeitamente meios de transmissão analógicos como telefone, cinema, rádio e televisão como tecnologias de comunicação. Possivelmente por esse motivo, Mill (2012) utiliza o termo TDIC ou “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”. O acréscimo da palavra “digitais” não deixa dúvidas quanto ao caráter informacional e computacional da expressão utilizada por Mill.

O Programa Mídias na Educação propõe-se, no entanto, abordar uma temática mais ampla, para além da tecnologia digital, uma vez que, em sua matriz curricular, inclui mídias analógicas, como o rádio, o jornal e a televisão. Paradoxalmente, o meio digital acaba por proporcionar, de um modo ou de outro, condições para abrigar essas modalidades midiáticas, movendo-as do analógico ao digital, uma vez que é perfeitamente possível produzir textos, sons e vídeos gravando-os em meios analógicos e depois convertê-los para meios digitais. Atualmente, diversas iniciativas com vídeos contidos em subsistemas *webs*, como o YouTube e aplicativos específicos, têm levado vídeos a milhões de espectadores internautas. *Podcasts* e mesmo rádios digitais também já possuem espaço significativo e audiência em expansão e, por fim, o ciberjornalismo já é realidade estabelecida há quase duas décadas no Brasil, ocupando cada vez mais espaços que antes eram cativos da mídia impressa. O sentido que o termo “TIC” assume nesta pesquisa é o mesmo daquele empregado no Programa Mídias na Educação, que o percebe também como tecnologias midiáticas não necessariamente digitais.

Kenski (2012) alerta para a confusão recorrente de se referir a tecnologia como apenas meios digitais, tais como computadores, *smartphones*, *tablets* e outros instrumentos do universo digital:

“Tecnologia”, no entanto, não significa exatamente isso. Ao contrário, ela está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As

tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação (KENSKI, 2012, p. 18).

Os sentidos da palavra “tecnologia” são, portanto, amplos, quase o suficiente para equipará-la a outra expressão polissêmica que também precisa ser delimitada sempre que utilizada em meios acadêmicos: “cultura”. Não por acaso, esses dois conceitos inexistem sozinhos, uma vez que diferentes culturas produzem diferentes tecnologias e cada tecnologia existente é impregnada da cultura que a desenvolveu. No caso específico das tecnologias digitais, o conjunto das tecnologias empregadas constrói um novo ambiente, um local onde se desenvolve toda uma nova estrutura cultural, que, como tal, é carregada de seus próprios sentidos e referenciais. Esse novo ambiente é comumente denominado de ciberespaço e é construído a partir de camadas de *softwares*, programas, protocolos, sistemas e subsistemas que dão suporte a diferentes plataformas virtuais desenvolvidas para serem suportadas em dispositivos fixos e móveis, tais como PCs, *smartphones* e *tablets*. O uso massivo desses dispositivos, sobretudo em aplicativos amplamente interativos, como redes sociais, jogos em rede e outros, opera como construtor dessa nova cultura digital onde cada indivíduo constrói ou reconstrói sua identidade e suas ligações. O novo ambiente traz em si novos interesses, linguagens, maneiras de realizar tarefas, seja por simulação ou por virtualização de ações concretas, como, por exemplo, fazer compras ou realizar operações financeiras em aplicativos bancários. Sobre essa relação entre tecnologias e cultura, podemos ver em Lemos:

Tendemos a ver os efeitos nefastos das tecnologias em sua interface com a cultura, com a vida social, com a política. A associação de uma tecnologia eletromecânica apoiada no paradigma newtoniano a uma imposição racionalista da vida social revelou o lado obscuro e mesmo conspiratório das tecnologias (controle social, poluição, isolamento). A modernidade se caracterizou por uma conjunção de fatores: por uma dominação técnica do social, por um individualismo exacerbado, por um constrangimento social exercido por uma moral burguesa e uma ética da acumulação, por uma abordagem racionalista do mundo. A modernidade, ao mesmo tempo, lançou e esgotou o sonho tecnológico. O que chamamos de novas tecnologias situa-se num novo contexto sociocultural, numa nova ambiência social. A tecnologia que foi o principal instrumento de separação, de alienação, do desencantamento do mundo e do individualismo positivista, vê-se investida pelas potências refutadas pelo racionalismo moderno (LEMOS, 2002, p. 16).

Nesse caso, o universo cultural da cibercultura, conforme o mesmo autor (LEMOS, op. cit.), vai além de um “gueto” ou subcultura tornando-se um meio de expansão das diferentes culturas existentes e um instrumento de crítica e superação dos projetos de manipulação do

poder construídos a partir do racionalismo liberal dos séculos XIX e XX. Assim, creio ser importante fazer uma ligação entre um novo contexto cultural (a abrangência da cibercultura) e o que julgo ser necessário para participar deste contexto de forma interativa, crítica e reflexiva. Santaella (2004) faz essas indagações:

[...] Que novas disposições, habilidades e competências de leitura estão aparecendo? Enfim, que novo tipo de leitor está surgindo no seio das configurações hipermediáticas das redes e conexões eletrônicas? (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Para essa autora, o primeiro tipo de leitor, surgido junto com os primeiros livros impressos, é o “contemplativo”, que estabelece uma relação meditativa, intimista com o livro, que recupera e repete a leitura sempre que deseja. O objeto a ser lido é imóvel, durável, localizável, manuseável. Nesse cenário a leitura é essencialmente um ato de contemplação e ruminação (SANTAELLA, 2004, p. 24). Com a contemporaneidade, a formação dos estados liberais, de classes burguesas, o ir e vir constante de grandes populações, a diminuição das distâncias e, principalmente, as novas formas de comunicação, surge uma nova sociedade voltada para o consumo, onde um mundo constituído de grandes centros urbanos – as metrópoles – cria necessidades antes inexistentes, como a da informação fugaz, promovida, entre outros, pelo jornal, artefato antes inexistente para o tipo de leitor contemplativo, que dá lugar ao “leitor movente”. Assim, prossegue Santaella:

É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado, de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. [...] Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias da realidade (SANTAELLA, 2004, p. 29).

O leitor movente seria, portanto, um intermediário para um novo tipo que estaria a formar-se com o surgimento do ciberespaço. Santaella destaca que qualquer tipo de informação pode ser convertida para o meio digital, traduzida para a linguagem binária dos “zeros” e “uns” compreensível por computadores, uma espécie de “esperanto das máquinas”, como a define essa autora (op. cit.). Esse novo tipo de leitor é denominado por Santaella de “leitor imersivo”. Fruto dessa grande complexidade tecnológica que congrega máquinas e processadores de todos os tipos, criando um ambiente já denominado de “ciberespaço”, esse leitor está vinculado a um

novo modo de ler, baseado na interatividade e na navegação. A interatividade seria a sua principal característica. Não haveria mais tempo para a contemplação, como explica essa autora:

Não há mais tempo para a contemplação. A rede não é um ambiente para imagens fixas, mas para a animação. Não há mais lapsos entre a observação e a movimentação. Ambos se fundem em um todo dinâmico e complexo (SANTAELLA, 2004, p. 182).

Anteriormente Lévy (1996) já nos indicava esse caminho ao afirmar que

Considerar o computador apenas como instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. (LÉVY, 1996, p. 41)

Portanto esses autores nos mostram que computadores são mais que artefatos e, com a virtualização decorrente da união destes, conduzem a um novo lugar onde novas relações culturais ocorrem.

E se a internet nos leva a novos tipos de leitores, como nos mostra Santaella, é pertinente entender que sujeitos atingem o status de leitores somente quando adquirem letramento. Em um universo digital o letramento também será compatível com essa realidade, portanto “letramento digital”.

Nesse ponto, é necessário entender primeiro como utilizo o conceito “letramento digital” e por que ele é útil neste trabalho. Segundo Soares (2004), o conceito “letramento” surge concomitantemente à desvalorização do conceito alfabetização ou ainda à sua “desinvenção” (como afirma a autora) e aparece simultaneamente em diversos países ocidentais nos idos dos anos 1980, como *illettrisme*, na França, “literacia”, em Portugal, e “letramento”, no Brasil. De modo geral, o termo procura nomear o domínio da linguagem para além da alfabetização inicial, embora afirme a autora que essa diferenciação é mais evidente em outros países e, no Brasil, inicialmente teria ocorrido uma mescla entre os termos “alfabetização” e “letramento”, especialmente em razão do questionamento da qualidade da alfabetização brasileira ocorrida a partir daquele período. Soares (2004) sustenta que a condição de “sujeito alfabetizado” vai perdendo sentido e importância por este termo incluir, em sua designação, um grande contingente de pessoas que, embora capazes de ler e escrever frases simples e assinar o próprio nome, não conseguem ler e entender textos um pouco mais elaborados, fenômeno francamente observável a partir dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar

implementados no país a partir dos anos 1980. O letramento assume, portanto, o sentido conceitual da alfabetização em relação ao ato de ler e escrever: como este deveria ser e não como é percebido pelo contexto histórico educacional no país.

A partir do desenvolvimento desse novo conceito (letramento), diversos estudos têm sido feitos ao longo das décadas, seja a partir da perspectiva construtivista ou sociointeracionista, seja de outras, procurando apontar o domínio da linguagem como condição para atingir o letramento. Como o próprio termo “linguagem” foi amplamente alargado, inflado, a partir dos anos 1960, a ponto de quase perder seu sentido, como observou Derrida (2004), o conceito de letramento atinge um status muito maior que a capacidade de ler e escrever com fluência: reporta-se ao próprio domínio de um determinado saber fazer. Ressalte-se que o ilustre filósofo do século XX faz essa observação como crítica ao caráter polissêmico do termo. Nesse aspecto, a polissemia perpassa diversos conceitos-chave das ciências humanas, tais como “linguagem” e “cultura”, e oferece outras perspectivas de interpretação a conceitos inicialmente de uso mais restrito, como “alfabetização”, como observou Soares (2004), em que o aligeiramento da formação básica, entre outros fatores, teria comprometido a eficácia do conceito, exigindo a construção de outro, que eliminasse os vícios do primeiro.

Portanto, o “letramento digital”, expressão e conceito já de uso corrente na academia brasileira, reporta-se à condição de entender, “ler e escrever”, isto é, utilizar-se dessas tecnologias de modo a ser capaz de comunicar-se, receber e produzir conhecimentos, tendo em vista, conforme abordado anteriormente por Santaella (2004), que o novo ambiente criado (o ciberespaço) também leva à existência de novos leitores, como o imersivo, citado por essa autora. As tecnologias agregadas ou superpostas que convencionamos chamar de tecnologias digitais, informacionais, virtuais e mediante outros tantos termos carregam em si todo um conjunto próprio de sentidos, intencionalidades, funções; enfim, características que lhes delegam uma nova linguagem. Essa linguagem, como qualquer outra, traz em si o signo da fronteira que sinaliza ou demarca o limite, impedindo o ir e vir àqueles que dela não se apropriam. Ambivalente, a nova linguagem amplia limites e horizontes daqueles que lhe pagam o tributo da passagem pelo conhecimento tanto quanto é cruel com aqueles que margeiam em sua ignorância. Nesse sentido, o termo “letramento digital” pode ser entendido como o passaporte, o *habeas corpus* que permite ao sujeito o ir e vir ao mundo virtual, dele apropriar-se, construir projetos, sonhos e ampliar suas perspectivas. Nesse novo contexto, do virtual, valem as mesmas regras anteriores: conhecer o que se faz, quem se é, entender por que se está naquele lugar, de onde se veio e o que se pretende para si e para os outros. Pelo exposto, a visão crítica é automaticamente implícita no termo “letramento digital”, pois esse conceito,

igualmente polissêmico e amplamente utilizado em diferentes sentidos, é percebido neste trabalho como a capacidade de entender a realidade para poder operá-la e transformá-la.

A questão do letramento e sua relação com o domínio da linguagem envolve um sério problema nacional. Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2010), até meados dos anos 1990 o Brasil ainda desconhecia que os seus estudantes apresentavam graves problemas para compreender o que liam. Apenas com a realização do primeiro Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deu-se início a uma avaliação e série histórica que demonstra o fraco desempenho dos alunos do Ensino Básico. Mesmo em 2003, segundo esses autores, o SAEB apresentou os seguintes resultados na avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental e Médio:

[...] na quarta série do ensino fundamental, a compreensão leitora de 18,7% dos estudantes foi avaliada como muito crítica pelos critérios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 36,7% das provas o resultado foi avaliado como crítico; em 39,7%, como intermediário. Somente 4,8% dos alunos obtiveram resultado adequado. Na oitava série os dados não foram melhores. Muito crítico: 4,8%; crítico: 22%; intermediário: 63,8%, e adequado: 9,3%. Na conclusão do ensino médio esses dados foram respectivamente, 3,9%; 34,7%; 55,2% e 6,2% (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 11).

Portanto, segundo essas pesquisadoras, uma parcela significativa dos estudantes brasileiros completa o Ensino Fundamental e Básico com graves deficiências de letramento em relação à própria língua nacional e sua escrita. Se considerarmos que o letramento digital, como já descrito, requer como suporte o letramento na língua nativa e que, por questões inerentes ao meio, é útil ao entendimento das tecnologias digitais o letramento em língua inglesa – de onde deriva a maioria dos itens da linguagem desse meio –, entende-se que o letramento digital pleno se dá somente depois que um conjunto de conhecimentos básicos seja atingido pelo aluno. Mesmo os não falantes da língua inglesa têm chances de atingir essa condição, mas ela (isto é, o letramento digital pleno) viria com mais esforço e dificuldades para essas pessoas. Já para os que não têm nem mesmo o letramento na língua nativa, o letramento digital fica muito mais distante.

Para Strey e Kapitanski, (2011), o letramento digital não significa somente saber utilizar as tecnologias digitais, mas entrar em contato com elas de maneira significativa, entendendo seus recursos e usos em nossa vida social. Portanto, “além de dominarmos *como* se utiliza essa tecnologia, é importante que nos apropriemos do *para que* usar essa tecnologia” (STREY; KAPITANSKI, 2011, p. 56).

As autoras prosseguem:

O letramento digital requer que consigamos assumir uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas, além dos limites físicos da escola. Ele constitui uma série de situações de comunicação, como, por exemplo, as salas de bate-papo (chats), os fóruns eletrônicos (e-forums), o correio eletrônico (e-mail), jogos, blogs e fotologs.

Professores e professoras que têm facilidade de acesso às informações pela internet, principalmente se trabalham com grupos economicamente mais privilegiados, enfrentam uma alteração de poder sobre o conhecimento. Há uma quebra de hierarquia e uma possibilidade de transformar a escola em uma estrutura mais horizontal. O uso da internet como meio de pesquisa e produção de conhecimento possibilita que alunos e alunas participem, intervenham, aprendam através de simulações, adquirindo autonomia na organização de conteúdos – e tenham acesso aos mesmos em diversos formatos, como sons, texto, imagens, vídeo –, traçando seus próprios caminhos, que não serão iguais aos de nenhum outro colega (op. cit., p. 57)

Portanto esse letramento (o digital) nasce da familiaridade e proximidade com que professores – e seus alunos, sejam capazes de lidar com os conteúdos e recursos que atualmente circulam no meio digital: seja na blogosfera, isso é, no conjunto de páginas de páginas pessoais opinativas, de divulgação e de múltiplos fins existentes, ou nos diversos sub ambientes e ecossistemas virtuais disponíveis para computadores e dispositivos móveis.

No próximo tópico, abordamos as políticas públicas que deram ênfase à formação continuada de professores com vistas a seu letramento digital perante as citadas TIC.

1.2 Políticas públicas federais de formação de professores em fins do século XX e início do século XXI em relação às TIC

Após 1945, uma das preocupações principais do bloco ocidental era manter os países periféricos em sua área de influência no mercado e na economia desses países. Assim, o Brasil desde sempre esteve entre as prioridades da pauta internacional por representar um grande capital em recursos naturais e ser um mercado potencialmente natural, na qualidade de principal (ou maior) país da América Latina. A necessidade de preparar a população trabalhadora do Brasil, adaptando-a ao contexto globalizado, está presente nos governos do país de inspiração liberal e se reflete nas suas ações institucionais. Assim, julgo pertinente relacionar algumas das iniciativas mais significativas nesse sentido, ressaltando que os objetivos delas podem ser diferentes, observados o contexto e a origem das ações empreendidas.

A intenção de levar os recursos midiáticos digitais à sala de aula não é nova no Brasil. Já em 1983, conforme observa Bettega (2004), foi criada no país uma comissão especial de informática, que era formada por membros do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da estatal Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), à época responsável por todo o

complexo tecnológico comunicacional do país. A função dessa primeira comissão era a de “iniciar discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas” (BETTEGA, 2004, p. 31). Essa primeira comissão levou à criação do Projeto EDUCOM – Educação com Computadores, com o objetivo análogo de levar computadores às escolas públicas, envolvendo cinco universidades públicas, como afirma Valente (1999):

[...] as Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse projeto contemplou a diversidade de uso do computador em diferentes abordagens pedagógicas, como desenvolvimento de softwares educacionais e o uso do computador como recurso para resolução de problemas. E, do ponto de vista metodológico, o trabalho de pesquisa foi realizado por equipes interdisciplinares, formadas pelos professores das escolas escolhidas e por um grupo de profissionais das universidades. Os professores das escolas eram os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na escola e esse trabalho tinha o suporte e o acompanhamento do grupo de pesquisa da universidade, formado por pedagogos, psicólogos, sociólogos e cientistas da computação (VALENTE, 1999, p. 7).

Uma das frentes do projeto, desenvolvida pela UNICAMP, foi implantada em escolas da região metropolitana da cidade de Campinas, SP, e sua proposta visava, a partir da Linguagem LOGO, oferecer aos alunos uma plataforma onde pudessem, por meio do aprendizado dos comandos de programação dessa linguagem, construir a resolução a diversos problemas. O projeto foi oferecido para classes dos então 1º e 2º Graus da rede pública incluindo alunos nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Letras (Língua Portuguesa). Para seus idealizadores,

[...] o computador é fundamentalmente uma ferramenta para a aprendizagem, não uma máquina de ensinar. Nesta ótica, a aprendizagem que decorre do uso adequado do computador na educação é uma aprendizagem por exploração e descoberta, sendo dado ao aluno, neste processo, o papel ativo de construtor de sua própria aprendizagem, que se caracteriza não como mera absorção de informações, mas, isto sim, como um fazer ativo (CHAVES et al., 1983).

Mesmo com os recursos ainda pouco significativos da época, combinados ao alto preço dos computadores bem como à dificuldade para consegui-los em meados dos anos 1980, percebe-se, no foco desse projeto, um diferencial capaz de ver, no dispositivo digital, não uma ferramenta instrucional por meio da qual um aluno passivo irá receber algum tipo de conteúdo preconcebido estaticamente, e sim um instrumento que lhe possibilita a investigação para, combinando diversos saberes já previamente adquiridos, buscar a solução de problemas, superá-los e ir além deles, assim adquirindo ou reforçando novos saberes. A utilização da

Linguagem LOGO no ambiente de ensino remonta, segundo o próprio projeto citado, a meados dos anos 1970, quando professores da universidade norte-americana *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) foram convidados a estagiar na UNICAMP, onde apresentaram a diversos alunos de professores de pós-graduação a linguagem LOGO e suas aplicações no aprendizado.

O projeto consistiu na criação de um grupo interdisciplinar de professores da rede pública da cidade de Campinas, SP, que foi capacitado pelos alunos e professores de pós-graduação da UNICAMP com o objetivo de poderem aplicar com seus alunos da rede pública as tarefas propostas pela linguagem LOGO. Essas atividades, segundo o projeto, foram desenvolvidas em comum acordo com esses professores de modo a contemplar os conteúdos de suas respectivas disciplinas. As atividades dos alunos eram realizadas em laboratórios construídos especificamente para esse fim, dotados de computadores graças a um convênio com a empresa Itautec Informática, e eram filmadas para posteriores estudos dos professores e alunos da UNICAMP⁶.

Observa-se, nessa iniciativa, um foco não instrumental: os computadores seriam utilizados na resolução de problemas e conseqüente construção de soluções. O EDUCOM procurava relacionar os diversos conteúdos e competências com os recursos disponíveis oferecidos por meio do conhecimento de uma linguagem de programação voltada para fins de aprendizado. O resultado disso – explicitava o texto do programa – seria a formação dos alunos a partir da construção de seu aprendizado ao relacionar saberes diversos, integrando-os dentro de novas perspectivas e desafios. Esse programa não teve um grande alcance e tampouco foi adotado em nível nacional, mas inspirou e motivou o surgimento de diversas outras iniciativas que procuram utilizar as tecnologias de forma colaborativa, construtiva e crítica em sala de aula. A experiência acumulada por essa iniciativa auxiliou na realização da iniciativa seguinte, de maior escala, o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE, instituído em 1989 por meio da Portaria MEC N° 549, de 13/10/89, com a criação de núcleos de tecnologia educacional à época denominados

Centros de Informática na Educação, e terão, de acordo com as atividades e clientela, campos específicos de atuação. Poderão se constituir em Centros de Informática na Educação Superior - CIES -, em Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial - CIEd -, e em Centros de Informática na Educação Tecnológica- CIET (BRASIL, 1994).

⁶ O projeto citado não especifica se os laboratórios foram instalados nas escolas escolhidas ou se pertenciam à UNICAMP.

Basicamente pretendia-se com esses centros

- a capacitação contínua e permanente de professores de três níveis de ensino e da educação especial, para o domínio da tecnologia de informática educativa para a condução do ensino e da pesquisa nesta área;
- a utilização da informática na prática educativa e nos planos curriculares;
- a integração, a consolidação e ampliação de pesquisas;
- a socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidas em informática educativa (BRASIL, 1994).

Há de se ter em conta que o contexto em que surgiram os programas EDUCOM e PRONINFE ainda era pouco favorável à utilização massiva desses recursos. Tendo surgido nos Estados Unidos no início dos anos 1980, o microcomputador IBM-PC ainda era um dispositivo pouco acessível nos países do Terceiro Mundo naquele período. No Brasil, instituiu-se a Lei Nº 7.232, de 29 de outubro de 1984, que criou a “Política Nacional de Informática” e, com o intuito de proteger a produção nacional, acabou, na prática, por instituir uma reserva de informática no país ao proibir a entrada de diversos produtos que envolviam tecnologia digital. Essa iniciativa, do final da vigência da ditadura militar brasileira, é considerada muito polêmica, e o seu fim aconteceu apenas na primeira metade da década seguinte. Em consequência, a aquisição de computadores nos anos 1980 e início dos 1990 só era possível por meio de empresas nacionais, que ofereciam produtos à época considerados defasados e de maior preço em relação ao mercado internacional.

Portanto, até início dos anos 1990, os computadores pessoais ainda estavam distantes da realidade doméstica dos brasileiros, mas, a partir de meados dos anos 1990, esse quadro começou a mudar. Com a revogação dos dispositivos legais que provocavam a reserva de informática, os computadores pessoais passaram a se tornar populares no dia a dia da classe média brasileira, ainda que fossem razoavelmente caros – um computador PC custava em torno do equivalente a 2 mil dólares no início dos anos 1990. Mesmo que com preços ainda elevados, pequenas empresas, escolas privadas e famílias da classe média em geral já passavam a ter acesso a esses recursos.

Em 1994, chegou oficialmente ao Brasil a internet, que passou a ser implantada no ano seguinte, em 1995. Em 1997, já começava a ser expressiva a presença de pontos de internet, por meio de acesso discado, nas cidades grandes e médias do país. Grandes provedores de acesso, como o Universo On Line (UOL) e o Terra, foram criados, oferecendo portais de acesso

com muitos recursos. Portanto, criou-se um ambiente de interesse nacional favorável à informatização escolar.

Em 1997, um projeto de grandes proporções promovido pelo governo federal foi efetivamente aplicado e levado a termo em todos os estados do país. Trata-se do Programa Informatização das Escolas, o PROINFO, instituído a partir da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, cujos desdobramentos e resultados chegam aos nossos dias. Já no texto da portaria é explicitada a relação entre o governo federal e os demais entes federados: ao Ministério da Educação e Cultura, ali representado pela então Secretaria de Educação a Distância do MEC, cabia a execução das ações do programa “em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios” (BRASIL, 1997).

Esse projeto consistiu da criação de diversos Núcleos de Tecnologia da Educação – NTE, que foram implantados nas principais cidades do país (e em todas as suas capitais), com o objetivo de capacitar professores de informática que passavam a integrar as escolas públicas estaduais, sendo responsáveis pelas salas de informática delas. Esses professores passaram a receber formações regulares oferecidas por equipes de profissionais específicos, chamados de multiplicadores, conforme previsto pelo PROINFO, a serviço dos Núcleos de Tecnologia Educacional. A esses professores cabia a tarefa de promover a utilização das tecnologias na educação “visando o máximo de qualidade e eficiência” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, regularmente, os professores das escolas estaduais se deslocavam aos NTE para receberem essas formações. Esse modelo, de uma maneira geral, prevalece atualmente na estrutura da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Junto com a portaria que instituiu o programa, o MEC lançou as “Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)” de julho de 1997, onde procurava justificar o grande investimento que estaria para fazer, cuja amplitude envolveria milhares de professores e centenas de milhares de alunos por todo o país. O documento começa fazendo uma análise do contexto mundial e afirmando que “existe grande defasagem entre os países do Norte e os do Sul, em termos de conhecimento, especialmente no que se refere à capacidade de assimilar e aplicar ciência e tecnologia voltadas para o desenvolvimento em geral”. Ressalta também que “os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades”. Ou seja: era preciso levar a tecnologia digital ao domínio escolar para que, junto com esta, pudessem ser assimiladas novas maneiras de aprender e trabalhar.

O trabalho e a formação de mão de obra compatível com os novos tempos fazem-se presentes por todo o documento. Já na justificativa o programa profetiza:

Especialistas afirmam que a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existem hoje, porque o conhecimento especializado está tendo uma vida média cada vez menor e será, muito provavelmente, substituído ou complementado por outro a curto e médio prazos (BRASIL, 1997).

Portanto, o programa procurava focar-se nas necessidades do mercado: formar profissionais com perfil compatível com tecnologias digitais e integrados às “exigências dos novos padrões de produtividade e competitividade” (BRASIL, 1997). Na primeira etapa do programa, previa o documento do MEC que 100 mil computadores seriam adquiridos e distribuídos por 6 mil escolas. O documento ainda calculava que, no ano letivo, até 66 alunos poderiam utilizar-se de cada computador, considerando-se o acesso de dois alunos por máquina, duas vezes por semana, e multiplicados pelos três turnos, num total de 6.660.000 alunos atingidos pelo programa apenas na sua primeira etapa, de 1997 a 1998. Esse montante, previa o programa, equivaleria a 13,4% das escolas públicas brasileiras existentes à época. Ainda na justificativa, decreta que a exigência de “novos padrões de produtividade e competitividade” é a “matéria-prima” das economias “modernas”, o que pressupõe novas relações de trabalho, de convívio social e de aprendizado.

Nos objetivos, o documento repete o bordão de que é necessário diminuir a distância entre a escola e o mundo ao seu redor. Propõe a criação de uma “ecologia cognitiva” que uniria “seres humanos” às “redes técnicas” e estabelece o papel que cabe ao professor:

Para a criação dessa nova ecologia é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações (BRASIL, 1997).

O contexto a que se refere o programa é um mundo globalizado, onde os espaços laborais e as próprias relações de trabalho são postos em xeque. Assim, não era mais suficiente somente alfabetizar e oferecer uma formação mínima ao futuro trabalhador. Fazia-se importante também que este estivesse integrado às novas demandas do mercado de trabalho, e estas, imaginavam os autores do programa, passavam pela via da informatização, ainda que não se tivesse, à época, uma ideia clara do que isso poderia representar.

A primeira etapa do PROINFO, no que diz respeito à construção de laboratórios e distribuição de equipamentos, praticamente atingiu sua meta, conforme relatório da então Secretaria de Educação a Distância/Departamento de Educação a Distância (SEED/NIED) (BRASIL, 2002): da meta inicial de 6 mil escolas, 4.600 foram atendidas. Já com relação à criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dos 200 projetados, 262 foram

construídos. A capacitação e “reciclagem” dos professores também foi foco do programa: 137 mil teriam sido “capacitados”, conforme o relatório, cuja meta inicial era a capacitação de apenas 25 mil professores. O programa também instituiu a figura do “multiplicador”, profissional que daria suporte nos NTE, fazendo a formação constante dos professores. Com relação a estes, cerca de 2 mil foram “capacitados”. Curiosamente, o programa teve mais sucesso na implantação de sua estrutura interna, isto é, na implantação dos NTE (superou suas metas iniciais), e menos na sua capilarização, uma vez que não conseguiu atingir todas as escolas e alunos previstos inicialmente.

A ênfase na preparação ao mercado de trabalho e na “reciclagem” dos professores, entre outras iniciativas, pode ser entendida pela perspectiva de Barreto e Leher (2003), para quem as políticas educacionais conduzidas no Brasil e na América Latina, durante os anos 1990, sempre foram afinadas com o pensamento liberal do bloco ocidental. Se, de um lado, o novo pensamento globalizado procura impor uma unicidade nas políticas públicas de países emergentes ou apenas periféricos, de outro, o desenvolvimento das TIC acaba por ser um estímulo extra para o esvaziamento gradativo do papel do professor, reduzido a técnico de educação, e também para o aligeiramento do próprio ensino, que passa a focar a racionalidade instrumental, cujo núcleo sólido, segundo Barreto e Leher (2003), são o material e a capacitação, sendo que basicamente o relacionamento com o aluno dá-se por materiais instrucionais, que vão dos livros didáticos aos multimidiáticos.

Como observam Barreto e Leher (2003), há uma tendência liberal em “flexibilizar” o papel docente, e sucessivas políticas governamentais têm-se valido do incremento das novas tecnologias como um importante instrumento dessa “flexibilização”. Nas últimas duas décadas, a ampliação da modalidade de Educação a Distância no Brasil, utilizada, sobretudo, em cursos de formação continuada de professores, tem sinalizado que nosso país também se utilizará das TIC como ferramenta para o ensino em larga escala.

A figura do professor e o modo como este é descrito em documentos oficiais de organizações de fomento, como o Banco Mundial, também são questionados por esses autores, que apontam a maneira parcial com que memorandos descrevem a situação docente no Brasil:

Nos documentos do Banco, os professores aparecem como obstáculos a serem removidos para viabilizar as reformas “requeridas” pelo País, em consonância com as recomendações desse organismo. É possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 48).

Portanto, segundo esses autores, o professor, na condição de educador que articula e pensa o processo educacional, passa a ser considerado um obstáculo à modernidade, uma vez que constitui uma imensa categoria proletária, refratária a inovações, com excessivo espírito corporativista, avesso a todas as iniciativas que possam “dinamizar” o ensino, pois temeria “perder seu pedestal de educador”, deixando de ser o único (ou ao menos principal) responsável pela aprendizagem dos alunos.

Observando esse discurso, conclui-se que o ideal do docente preconizado pela ideologia liberal seria um mediador de multimeios (ou facilitador), cuja principal tarefa seria a de proporcionar ao aluno o acesso a diversos conteúdos midiáticos a partir de uma plataforma virtual (um ambiente virtual de aprendizagem) e acompanhar o desempenho de cada aluno por meio de avaliações objetivas (testes de múltipla escolha). Enfim, um profissional apto a empregar técnicas, modelos e materiais didáticos produzidos por terceiros e em larga escala.

A partir de 2003, com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, mudanças podem ser percebidas em algumas políticas do MEC. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), focando a formação inicial e continuada de professores, a inclusão de novas pautas nas temáticas educacionais dirigidas a questões de cidadania e inclusão de minorias e a consequente criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sinalizam preocupações que extrapolam as questões de mercado, embora não as ignorem. Em 2007 o PROINFO foi reformulado a partir do Decreto 6.300, de 13 de dezembro de 2007, e passou a chamar-se “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”, mantendo, porém, a sigla original. Nesse momento, a adesão ao programa já ultrapassava o patamar dos 90% de escolas públicas do país, atendendo às estruturas estaduais e municipais de governo (ESTEVÃO; PASSOS, 2015).

As iniciativas denominadas de “educação continuada” cresceram, na primeira década do século XXI, de forma “geométrica”, como assinala Gatti (2008). Para a autora, a precariedade de muitos cursos de formação inicial de professores provocou a criação de cursos de formação “continuada” que visariam reparar falhas dessa formação inicial. E mesmo programas de formação inicial foram oferecidos, como aponta Gatti, como “formação continuada” por governos estaduais nos casos em que era expressiva a quantidade de professores em sala de aula sem a formação mínima para o exercício da docência. Também têm ocorrido projetos de intervenção apoiados por poderes públicos e envolvendo a iniciativa privada. Gatti (2008) aponta dois envolvendo a presença das TIC na educação: o Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP e o Programa Intel – Educação para o Futuro, entre outros. Segundo a autora, são dois os fatores que têm motivado o crescimento dessas iniciativas: de um

lado, as pressões do mundo do trabalho, que “vem estruturando novas condições num modelo informatizado e adquirido pelo conhecimento”; de outro, a constatação, pelos sistemas de governo, da “extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (GATTI, 2008, p. 62). Cita ainda a autora diversos documentos internacionais que apontariam a necessidade de “preparar os professores para formar novas gerações para a ‘nova’⁷ economia mundial”.

A conclusão dessa situação, segundo Gatti, é que se prioriza a educação para a competitividade, seja social ou econômica, de modo a harmonizar-se ao ideário hegemônico das últimas décadas. Por trás desse ideário se encontraria a lógica segundo a qual “melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz”. Assim, prossegue a autora, a educação ajudaria a melhorar a economia à medida que qualifica as pessoas com foco na sociedade do conhecimento e do consumo. Conclui a autora questionando se essa ótica de formar consumidores e não cidadãos não seria prejudicada pela ausência da educação “como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético”. A prevalência do discurso cognitivista sobre outros aspectos relacionais e afetivos tende a reduzir os papéis dessas formações e mesmo da própria educação a receitas preestabelecidas e fórmulas prontas (GATTI, 2008).

O desmembramento do trabalho docente e a proletarização do professor são duas das consequências dessa flexibilização do papel do docente em sala de aula. Fragilizado, o docente perde a visão global do fazer docente, tornando-se mero executor de procedimentos previamente estabelecidos em uma cadeia de produção onde não mais vislumbra o processo completo da aprendizagem, não sendo mais responsável, por exemplo, pelos conteúdos ministrados ou pelo planejamento escolar. Seu papel, diminuído, é também precarizado diante de estruturas frágeis de contratação por tempo definido. Sobre esse processo, Contreras afirma:

Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) a separação entre

⁷ Grifo da autora.

concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2012, p. 38-39).

Os processos de aligeiramento do ensino e de proletarização docente, com um viés instrumental e tecnicista, como descreveu Contreras, são anteriores ao da chamada “revolução digital”, como demonstrado por Barreto e Leher (2003), a partir do estímulo dos organismos internacionais e de seu fomento a essas políticas. Assim, os fenômenos da globalização e da “revolução digital” servem de reforço à sustentação de políticas públicas que fragmentam o processo de ensino, diminuem a importância da formação (inicial) docente e se empenham em projetos de formação continuada com vistas à instrumentalização docente para o tecnicismo formador de mão de obra voltada para as exigências imediatas do mercado.

1.3 Desafios da Formação Inicial e Continuada de professores em face das demandas digitais

As transformações tecnológicas ocorridas entre o final do século passado e o começo deste, por sua natureza, não se limitam a um único campo do conhecimento, mas estendem-se a diversas formas de saber. A partir do início dos anos 1990, com o advento da internet, novas formas de comunicação mediadas por computadores e outros dispositivos digitais começaram a se popularizar, irradiando novas (e velhas) práticas de comunicação. A velocidade da transmissão da informação cresce na mesma proporção em que são encurtadas as distâncias geográficas. Distâncias antes intransponíveis desaparecem da noite para o dia, deixando aparentemente “nus” reis diante de seus súditos, ditadores diante de seus cidadãos e até professores diante de seus alunos.

Essa fluidificação dos espaços se dá a partir da construção de novos paradigmas da própria comunicação. Esta, de unilateral e assimétrica, passa a ser multilateral, permitindo o surgimento de um número inimaginável de enunciadores. A mensagem perde seu estatuto de propriedade de um, para ser replicada ou questionada por muitos. A facilidade dos novos meios eleva a um patamar absurdo a frase quase profética de Andy Warhol, artista da Pop Art dos anos 1960 a 1980: “no futuro, todos terão direito a seus 15 minutos de fama”. Assim, a partir de portais de informação como o YouTube ou o website de relacionamentos Facebook, qualquer pessoa não apenas tem acesso a uma quantidade gigantesca de conteúdo, como pode produzir os seus próprios e difundi-los como desejar.

Essa face dos novos tempos tem refletido diretamente na vida das pessoas e, portanto, no universo escolar. Em países como o nosso, as últimas décadas também trouxeram uma preocupação nos meios acadêmicos em relação a como essas novas tecnologias poderiam influenciar as práticas escolares e a relação aluno-professor. Mudam os instrumentos da comunicação e, assim, eles poderiam mudar a própria pedagogia? É a preocupação de pesquisadores como Belloni (1998), que identifica a cultura “pós-moderna” como um estilo de vida inerente ao capitalismo contemporâneo, em que o relativismo culturalista leva a uma fragmentação infinita das narrativas, o que tende a uniformizar tudo como objeto de consumo.

Para essa pesquisadora, o ideário iluminista, gerador do projeto de modernidade que originou as sociedades liberais, atribuía à escola o papel de socializar o conhecimento às novas gerações, formando os futuros cidadãos como conhecedores e cumpridores de suas obrigações e sabedores de seus direitos, respeitando classes e *status* social. Essa, ainda segundo Belloni (1998), seria a “escola da cidadania”, emancipatória, e ganharia *status* de instituição oficial, pública e estratégica, mantida pela estrutura estatal. Mesmo sendo palco constante de embates entre os diferentes grupos sociais, a escola que passa pelo século XIX e chega ao século XX é, porém – e sobretudo – uma instituição mantenedora de desigualdades sociais, um mecanismo eficaz de regulação.

Ao papel conservador adquirido pela escola durante a modernidade some-se a sua capacidade centralizadora: a escola é vista como o principal meio para adquirir conhecimentos. A qualidade da escola e, especialmente, a permanência nesta em todos os seus níveis são, nesse contexto, elementos centrais na colocação do indivíduo na sociedade. A nova conjuntura midiática e o acesso quase ilimitado à informação, atingidos nessa sociedade digital, começam a questionar, entretanto, não apenas a postura (e papel) da escola, mas de outras antes onipresentes instituições, como, por exemplo, a da mídia tradicional. O cidadão comum não está mais à mercê do que lê ou escuta ou daquilo a que assiste na grande mídia e do que aprende em escolas tradicionais. Tem a seu dispor uma superestrutura de informação oferecida por uma miríade de redes sociais onde as ideias circulam livremente, geralmente sem qualquer tipo de controle. Obviamente, essa situação não é sempre favorável, uma vez que a completa ausência de controle no tráfego de informações pressupõe, por parte daquele que as acessa, uma capacidade ímpar para poder discernir quais lhe são úteis e quais não. Essa capacidade é rara em indivíduos adultos e possivelmente inexistente naqueles que ainda estão em formação e, portanto, em idade escolar.

Popularizaram-se também modalidades de ensino mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, a partir do ensino a distância, oferecem ampla rede de

educação técnica e superior – nesse caso geralmente voltada à população adulta, valendo-se dos recursos tecnológicos já citados. Mas a utilização de tecnologias sofisticadas não pressupõe a ação conjunta de uma educação crítica, construtiva e emancipatória, como alerta Moraes (2002), para quem, em muitos casos, as novas e sofisticadas tecnologias são utilizadas em práticas conservadoras da mais simples educação bancária e reducionista, prendendo o aluno a uma estrutura tecnicista, simplória e que impede o diálogo entre os conteúdos ministrados e a sua realidade; trata-se de metodologias em que este é convidado a participar de leituras dirigidas e realizar exercícios mecanizados, que levam a uma memorização superficial e compartimentada do conhecimento, sendo, portanto, um retrocesso a metodologias contemporâneas do ensino-aprendizagem e mesmo ao antigo ideário iluminista, para o qual a educação é um processo que deva levar à emancipação do indivíduo.

Barreto (2009) alerta para o fato de que, quando a centralidade do ensino é deslocada para as TIC, como comumente ocorre em modelos de EAD, o professor, embora não totalmente retirado de cena, passa a ter um papel secundário no processo à medida que se atribui privilégio à atividade técnica. Assim, o processo ensino-aprendizagem tende a inumanizar-se, a destituir-se do humano, e esse “novo” centramento desloca o professor de seu papel de educador, deixando o aluno interagindo apenas em um sistema impessoal e pouco afeito às suas particularidades e singularidades culturais e sociais. A aposta, nesse processo, ainda segundo Barreto (2009), é na sociedade global da informação, em um paradigma que descentra o trabalho para privilegiar o conhecimento e é marcado pela indistinção entre informação e conhecimento.

Paralelamente, a formação de professores prossegue, em boa parte das instituições, desprovida de disciplinas que tratem das tecnologias, como destacam Gatti e Barreto (2009). Nos cursos de Pedagogia, apenas 0,7% das disciplinas obrigatórias e 3,2% das optativas versam sobre o assunto. A escassez de formação tecnológica desses futuros profissionais é questão relevante se levarmos em consideração o avanço das estruturas tecnológicas não apenas no cotidiano escolar, mas na vida dos alunos e da própria sociedade como um todo.

A internet, já quase onipresente na maioria das regiões, confere um acesso diferenciado à informação. Bonilla (2010) destaca o papel da WEB 2.0 na formação dos sujeitos. Por esse fenômeno da internet entenda-se a existência de ambientes informacionais que permitem não apenas a navegação hipertextual, como ocorria na WEB 1.0 (onde o sujeito ainda é um “usuário”, isto é, passivo diante do computador, ainda que elaborando de forma ativa seu próprio percurso de leitura), mas, além disso, a sua efetiva participação também como produtor de informações, que são automaticamente agregadas à plataforma e compartilhadas.

Assim, o grande texto da internet não é apenas percorrido livremente e de forma única por cada pessoa, mas reconstruído ou recomposto a cada acesso participante na rede.

A fragilidade da formação inicial dos professores nos atuais cursos de licenciatura em relação aos usos das TIC não diz respeito apenas a uma ausência de instrumentalização; não há como separar mais o “sujeito social” do “sujeito tecnológico”; ambos são o mesmo, uma vez que é o uso intensivo dessas tecnologias, em conjunto com a linguagem, que constitui a humanidade como tal, conforme Bonilla (2010). Essa autora defende também a construção de uma “cultura digital” para o docente, uma vez que boa parte dos alunos (se não todos) já a possuem, ao nascerem imersos em um ambiente dominado pelos meios digitais. Assim, a cultura digital preconizada por Bonilla está presente no cotidiano do aluno médio, que, nascido no século XXI, utiliza-se, em seu dia a dia, de *smartphones*, computadores, *tablets* e outros dispositivos que o colocam em contato direto com o ciberespaço. Esse território, ainda pouco explorado por boa parte dos professores da rede pública, é a porta de entrada para a virtualidade, descrita por Lévy (1997), e para novas formas de relacionamento social.

Se a WEB (agora WEB 2.0) é um ambiente que exige redobrada atenção dos professores por sua utilização, eles encontram ali diversas iniciativas que lhes podem conferir apoio, voz e colaboração. Uma destas é o Portal dos Professores, da UFSCar, um *website* voltado para a vida docente e organizado por profissionais da rede pública e daquela instituição e que, segundo Reali e Mizukami (2009), tem como eixo metodológico a reflexão dos professores sobre sua própria prática por meio das situações concretas que vivenciaram. Utiliza-se de trocas de mensagens, análises e elaborações de casos de ensino e propõe diversas atividades tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor. Reali e Mizukami (2009) defendem, portanto, a utilização de espaços virtuais como meio de socialização de experiências, aprendizado e formação contínua dos professores.

As questões levantadas aqui e muitas outras que envolvem os currículos dos cursos de formação de professores são de caráter básico na composição de bons cursos de licenciatura e de formação continuada. O desafio para esse ainda início de século XXI é consolidar a cultura digital para as novas gerações de professores, bem como, na medida do que for possível, trazer também profissionais mais experientes para esse universo. Longe de se preconizar uma apologia indevida desses meios, é importante que tanto o poder público quanto pesquisadores tenham a percepção de que o universo digital/virtual é um fato na sociedade contemporânea.

Entre as questões postas à formação inicial e continuada de professores, destaca-se a atualização de currículos, de modo a propiciar aos futuros professores a capacidade de entender e lidar com as tecnologias digitais. Não se trata tão somente de manusear

computadores e programas, ou de saber como incluí-los em uma aula. Indo além disso, essas tecnologias se entrelaçam e constituem verdadeiro universo e, como tal, oferecem perspectivas diferenciadas envolvendo novos horizontes e riscos à pessoa na condição de sujeito e cidadão.

Há que se entender as relações de trabalho postas de uma nova perspectiva, porque exigem do professor competências e habilidades a princípio estranhas à docência. O ensino mediado por ferramentas digitais pressupõe a existência de uma série de instrumentos e produtos educativos que necessitam de conhecimentos em diversas áreas. Assim, a produção de um recurso educacional em formato de vídeo será, em primeira análise, um vídeo e, como tal, necessita de expertise adequada para sua produção. Da mesma forma, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são espaços interessantes e acessíveis ao ensino e à aprendizagem, desde que existam condições estruturais (internet), instrumentais e de formação dos professores e corpo técnico para operá-los.

Por outro lado, já é senso comum afirmar que as gerações de alunos posteriores ao início do século XXI convivem cotidianamente com uma miríade de instrumentos e plataformas diferentes, usando-os praticamente com a mesma facilidade com que falam sua língua de berço. Se essa característica é de certo modo uma facilidade para a proliferação de cursos a distância, sejam cursos de formação ou mesmo livres (cursos de idiomas, de extensão e outros), a sofisticação do processo acaba por demandar a divisão do trabalho docente. No modelo da UAB, adotado pelo governo federal e aplicado em parceria com municípios e dezenas de universidades públicas, há a figura do professor e do tutor. A este último cabe o contato direto com o aluno, mas ele não é o responsável pela formulação do conteúdo; esta cabe ao professor responsável pela disciplina.

É a partir do modelo da UAB que são oferecidos diversos cursos de formação inicial de professores e outros tantos de formação continuada, como, por exemplo, o Curso Mídias na Educação, parte do objeto de análise deste trabalho.

Como os sujeitos desta pesquisa são professores da rede pública que atuam na Educação Básica, a questão da educação a distância importa por ser a principal responsável pela formação continuada oferecida a esses profissionais, quando não é também a sua formação inicial.

Pela experiência que possuo como Técnico em Assuntos Educacionais de uma universidade federal coligada à rede UAB, observei que era comum professores envolvidos no ensino a distância nas universidades públicas terem pouco conhecimento sobre o funcionamento do AVA e dos recursos tecnológicos que o cercam. Quanto aos tutores, geralmente sua formação é mínima ou ainda em área diferente dos conteúdos oferecidos. Em

outros casos, pelo tipo de remuneração oferecida nesse modelo, há certo caráter de transitoriedade na relação entre os tutores e a instituição. Também não se pode esperar que essa situação mude sem que mude também o modelo adotado na contratação dos profissionais envolvidos, uma vez que a remuneração dos professores e tutores é feita por meio de bolsa fornecida por agências de fomento federal. Estas bolsas, além de irrisórias, constituem uma relação de trabalho precária, não por outro motivo geralmente questionadas pelas próprias instituições de fiscalização e controle do Estado, como o Ministério Público Federal e a Controladoria Geral da República. Destaque-se que a agência de fomento mantenedora tem “aconselhado” as universidades a não indicarem para tutores professores que estejam sem vínculo empregatício com a própria instituição ou mesmo com outras, de modo que o papel de tutor, importante nesse modelo, é relegado a uma categoria de subemprego.

Citando Marx (MARX, 2014), Mill observa que as inovações tecnológicas estão inseridas no processo de acumulação capitalista, de modo que mais tecnologia também pode significar (ou significa) mais acumulação de capital, conforme aponta Marx. Esse é um argumento que permanece em nossos dias:

[...] a docência virtual (está) submetida a condições mais precárias, fragmentadas, alienadas e intensificadas. Dessa forma, o processo educacional na educação virtual merece mais atenção e conscientização dos educadores e gestores de instâncias representativas (sindicatos) dos trabalhadores da educação (MILL, 2012, p. 10).

Na raiz desse problema, há o campo virtual gerando novas relações com o tempo e o espaço e modificando a centralidade do ensino. Focada no professor na estrutura presencial, esta passa a estar enredada nos processos necessários para a produção da aula *online*, no *design* do ambiente virtual, nos conteúdos escolhidos e nas técnicas empregadas no oferecimento destes.

Por ser fruto de um trabalho em equipe, produzido com o apoio de profissionais que geralmente são de áreas diversas da pedagogia ou de alguma licenciatura, a docência virtual diverge da docência presencial, que pode ser exercida (e frequentemente o é) solitariamente pelo professor encarregado de determinada disciplina. Como Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), ao contrário da modalidade presencial, a docência virtual, em decorrência da complexidade das tecnologias nas quais se apoia, raramente pode ser um empreendimento individual. Isso exige que os professores responsáveis pelas disciplinas no ensino virtual trabalhem com profissionais de diversas áreas estranhas à sua área de conhecimento e dependam deles. A esse trabalho envolvendo diversos profissionais para a produção de aulas Mill, Camargo e Oliveira (2010) e

Mill (2012) chamam de Polidocência. Nesse aspecto, os autores citados entendem esse fenômeno como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, indo além da categoria dos professores, ainda que, em suas visões, sejam considerados docentes não apenas os professores responsáveis pelos conteúdos, mas também aqueles que acompanham os alunos durante os estudos e ainda os que são responsáveis pela produção dos diferentes meios digitais ou que transmitem as aulas e seus conteúdos. Assim Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 17) concebem a imagem de um “docente coletivo”, englobando todos os atores docentes que surgem a partir da proposta de EAD.

No capítulo seguinte, trato do percurso teórico-metodológico da pesquisa, situando sujeitos e objetos a partir das indagações feitas durante a investigação no universo da utilização das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

CAPÍTULO II - OBJETOS EM UMA PESQUISA QUALITATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade descrever os passos e sistematizações que procurei seguir para realizar a pesquisa objeto deste trabalho: a delimitação do problema, por meio de uma questão norteadora, os objetivos aos quais esta questão provoca e as metodologias e suportes metodológicos que tornam possível a investigação.

O quadro a seguir procura oferecer uma visão geral do que é proposto nesta pesquisa, tendo como questão norteadora como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, voltado à formação de professores da rede pública, contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes. E a partir desse questionamento, investigo se essa formação os auxilia a tornarem-se leitores críticos nas diferentes mídias, conforme ainda consta na página de entrada do programa no website do Governo Federal⁸. Meu desafio foi, desde sempre, como chegar às questões que deveria investigar. Assim, para a investigação e escrita do projeto, importava-me de forma geral compreender, a partir da concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS. Isto me levou especificamente à investigação das concepções dos professores egressos sobre o uso das TIC e sua relação com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, à identificação das implicações desse Programa na prática pedagógica dos professores participantes e à análise das contribuições dele para as práticas docentes dos professores na utilização das TIC.

⁸ Cf. <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>.

Questão norteadora	Objetivo geral	Objetivos específicos
Como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, voltado à formação de professores da rede pública, contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes	Compreender, a partir da concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica	Investigar as concepções dos professores egressos sobre o uso das TIC e sua relação com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação Identificar quais as implicações do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação na prática pedagógica dos professores participantes Analisar as contribuições do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação para as práticas docentes dos professores na utilização das TIC

Quadro 1 - Quadro sinóptico metodológico

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

A partir desses questionamentos, construí meu objetivo geral, que passou a ser compreender a concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica. Para compreender essa concepção dos egressos em relação ao Programa, utilizei-me daquilo que se tornaram os objetivos específicos: Investigar as concepções dos professores egressos sobre o uso das TIC e sua relação com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, o que foi feito por meio do contato direto com estes a partir da reunião de grupos focais, como será explicitado mais adiante. A partir deste material produzido, pude compreender as implicações do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação na prática pedagógica dos professores participantes para depois analisá-las e entender as contribuições desse programa à prática docente, o que é feito no capítulo 3 deste trabalho.

Elemento auxiliar de pesquisa também foi a análise bibliográfica, buscando teses, artigos e outros textos disponíveis que possibilitassem entender o Programa Mídias e a sua conjuntura. Busquei essas informações no *website* e no projeto do curso disponibilizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma das universidades públicas a participar desse Programa e oferecer os cursos propostos por ele. Nesse caso específico, o projeto estudado é o de uma pós-graduação *lato sensu*, uma especialização que corresponde ao ciclo avançado do Programa. Durante a pesquisa, ao rever trabalhos anteriores sobre o Programa Mídias na Educação, soube, por meio de Borges (2011), que havia um projeto original desse Programa, conforme proposto inicialmente pela então SED/MEC, mas que, segundo esta autora, tinha sido retirado da internet durante a reestruturação, que também extinguiu a Secretaria de Educação a

Distância, distribuindo suas atribuições para outros setores do Ministério da Educação. Assim, tomei a decisão de analisar apenas as informações tecnicamente disponíveis *online* sobre o programa nacional, uma vez que eram estas as que, ao menos oficialmente, deveriam prevalecer sobre as versões dos cursos estudados. Ademais, no meu caso, por analisar especificamente o Programa a partir da interface com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que, no estado de Mato Grosso do Sul, é quem oferece o programa Mídias, importaria mesmo saber o que estava contido no projeto do curso, do qual aquela instituição me forneceu cópia. Nesse caso, pude notar que o que havia no conteúdo *online* do *website*, em Brasília, diferia razoavelmente daquilo que efetivamente tinha sido oferecido nas disciplinas do curso pela UFMS.

Finalmente, mas não menos importante, era necessário o diálogo com os professores que participaram do Programa. Somente a partir desse diálogo eu poderia entender as questões cruciais desta pesquisa e que compõem a parte que considero mais importante em meus objetivos específicos: como essa formação se relaciona com a prática docente, de que modo ela pode ou não ser um instrumento importante nos processos formativos do professor e de que forma isso motivou os professores egressos do curso a incorporar ou aprofundar a utilização das TIC em seu dia a dia escolar, buscando saber de que maneira a formação recebida tratava as questões críticas da utilização das tecnologias em sala de aula.

Nas pesquisas do campo social em destaque, no caso, a Educação, os métodos de investigação qualitativa são, mais que válidos, recomendáveis em amplas circunstâncias. A pesquisa quantitativa e mesmo a censitária transmitem mensagens geralmente a partir de números, gráficos, quadros e outros indicadores que, a princípio, podem indicar certa precisão nas informações, conferindo alguma segurança ao pesquisador sobre seus resultados. Na pesquisa qualitativa, essa segurança deve aparecer a partir da investigação de um universo de sujeitos muito menor e, portanto, surgirá da profundidade com que as informações colhidas sejam transformadas, ou mesmo produzidas, como dados da pesquisa. Não que esses dados nunca possam ser quantificados e, assim, descritos numericamente; contudo, ao buscar percepções, impressões, pontos de vista subjetivos e concepções, pretendeu-se, neste trabalho, a própria construção do problema a partir das vozes dos sujeitos.

O empirismo e a pesquisa quantitativa dominaram o cenário da produção acadêmica até meados do século XIX. Práticas vistas como naturais nas ciências experimentais também foram transpostas para as emergentes ciências sociais, como observam Bogdan e Biklen (1994). Contudo, ainda naquele século, apontam esses autores, já começaram a surgir estudos feitos por meio de pesquisas participantes em que pequenos grupos sociais eram estudados

detalhadamente. A pesquisa de cunho jornalístico, não acadêmica e reforçada pela fotografia, teve papel importante nesse momento, pois tinha os méritos de chamar a atenção para as situações singulares, em especial degradantes, às quais determinadas populações proletárias norte-americanas estavam submetidas, em um momento histórico em que o capitalismo fabril emergia com força e carecia de quaisquer tipos de proteção das classes trabalhadoras. É nesse contexto que surgiu a pesquisa qualitativa, acrescentando um novo olhar para a antropologia e a sociologia. Bogdan e Biklen (1994) destacam a relevância da “Escola de Chicago”, como ficaram conhecidos os estudos e pesquisas feitas por um grupo de sociólogos do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. Ali são publicados estudos relevantes feitos por meio da “observação participante” e do “estudo de caso”, enfatizando a natureza social e interativa da sociedade.

Bogdan e Biklen (1994) delimitaram cinco características para a pesquisa qualitativa: a primeira é que a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a segunda, que a investigação qualitativa é descritiva; a terceira, que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; a quarta, que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; por último, que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Sobre a primeira característica, explicitam os autores que é necessário manter em perspectiva o contexto de onde emergem as informações produzidas: “Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Nesse aspecto, procurei estabelecer o objeto a ser pesquisado e o contexto onde ele se encontra. Por isso, no primeiro capítulo, busquei situar como sujeito o Programa Mídias na Educação a partir do contexto amplo em que este se situa no processo de inserção das tecnologias digitais dentro da realidade escolar. Esse Programa é uma das iniciativas do governo federal que visam oferecer formação continuada aos professores da rede pública. No contexto estudado, fica evidenciado que ele está inserido em processos mais amplos, como, por exemplo, o PROINFO, um programa surgido ainda no final do século passado, mas que continua ativo, ainda que reformulado pelos governos que se sucederam desde sua criação. Não seria correto, contudo, afirmar que o Programa Mídias na Educação não pudesse existir sem a presença do PROINFO, seja por explorar a questão midiática como um todo e não apenas o meio digital, seja ainda por focar-se na formação continuada e não no aparelhamento das escolas. Mas o contexto colocado pelo PROINFO constitui um ambiente fértil para ações paralelas, como a do Programa Mídias na Educação, e até, mais que isso, acaba por exigir uma contrapartida ao

aparelhamento digital escolar em relação aos seus profissionais e, em especial, aos professores. Foi interagindo com os núcleos estadual e municipal de tecnologia que pude perceber *in loco* que a maioria dos profissionais escolhidos para frequentar os cursos do Programa Mídias na Educação eram justamente professores que já estavam envolvidos com o PROINFO e programas similares.

Essas constatações me levam à segunda e à terceira características apontadas por Bogdan e Biklen: a natureza descritiva da pesquisa qualitativa e o maior interesse dos investigadores qualitativos pelo processo, e não propriamente pelos resultados ou produtos obtidos. O percurso realizado nesta pesquisa, a análise documental, a visita aos núcleos de educação e, por fim, os grupos focais organizados trazem em si muito mais questões e situações que os objetivos iniciais que o pesquisador possuía antes de começar esta investigação. Por exemplo, uma dessas indagações é como a gestão escolar interfere na utilização das TIC na escola e como o regime de contratações ou as próprias relações políticas entre professores efetivos e substitutos acabam por interferir em suas práticas pedagógicas. Como é comum nessas situações, foi preciso manter o foco em alguns aspectos, contornando outros, por mais atraentes que fossem, para garantir, ao final, trabalhar com informações minimamente coesas e que possam, de alguma maneira, oferecer algumas possibilidades de resposta às indagações feitas durante o processo.

Afirma-se que os pesquisadores qualitativos não pretendem, a partir da coleta e análise de dados, estabelecer relações de causalidade e, assim, prever o comportamento humano, que é demasiado complexo e repleto de variáveis não tangíveis à pesquisa. Busca-se, então, melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Nesse particular, é sensato afirmar que “dados” de pesquisa não são “coletados”, mas sim “produzidos” por meio de técnicas variadas, escolhendo-se as que se julgue terem mais afinidade com as proposições da investigação.

Basicamente, a minha busca para a produção de informações para esta pesquisa pautou-se por quatro ações:

- pesquisa bibliográfica;
- acesso às páginas e documentos oficiais do Programa Mídias na Educação;
- acesso à documentação local dos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a partir do Programa Mídias na Educação: o projeto do curso;

- visitas ao Núcleo de Tecnologia em Educação (NTE) Estadual de MS e à Divisão de Tecnologia Educacional do Município de Campo Grande, MS.
- realização de grupos focais com professores egressos desses cursos.

Inicialmente, parti para a coleta de fontes documentais e bibliográficas que me permitissem maior interação com os futuros objetos e sujeitos da pesquisa, buscando artigos e publicações sobre a formação de professores em tecnologias digitais que fosse oferecida pelo poder público e também ações governamentais referentes a investimentos na área. Nesse caso, fiz uma pesquisa inicial de documentos digitais *online*, acessei repetidas vezes as páginas do Ministério da Educação em que se encontram informações (nem sempre atualizadas, diga-se) dos programas direta ou indiretamente relacionados com esta pesquisa, o PROINFO, o Programa Mídias na Educação, a estrutura da SECADI, da então SEED/MEC e de outras. Busquei portarias, como a que instituiu o PROINFO, em 1997, e o reinstituiu em 2009, legislações, como a que criou a Política Nacional da Informática, em 1984, e outras que contribuíram ou são decisivas para oferecer uma visão conjuntural da educação brasileira. Junto com a análise de documentos, parti para um levantamento bibliográfico preliminar, procurando fazê-lo inicialmente o mais amplo possível, mas sem perder de vista que este e mesmo a análise documental seriam contínuos durante esta pesquisa. O Programa Mídias na Educação, alvo principal desta pesquisa, teve seu *website* pesquisado. Ali foram encontradas apenas informações gerais sobre o Programa, sua constituição, os conteúdos sugeridos e uma relação de universidades participantes. Não há informações específicas sobre as diferentes ofertas do Programa e, de modo geral, os visitantes da página não têm como saber, tendo esta como única fonte de informação, se todas as universidades citadas participam desde 2005 ou ainda quantas ofertas cada instituição pôde realizar. Cada um dos ciclos é apresentado em subpágina própria, onde é subdividido em módulos. Cada módulo possui seus próprios conteúdos e referências bibliográficas. A partir do estudo do projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* Mídias na Educação, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pode-se observar que não há uma correspondência precisa entre os módulos propostos no Ciclo Avançado (que corresponde justamente a esse curso de pós-graduação) e o curso oferecido pela UFMS. Analisando o próprio projeto em questão, encontra-se a observação de que os conteúdos seriam produzidos por diversas instituições, como veremos mais à frente, mas a equipe por ele responsável reservava-se o direito de realizar as alterações que julgasse necessárias.

Destaca-se que as visitas ao órgão municipal de Campo Grande e ao do Estado de MS que são responsáveis pela gestão das tecnologias aplicadas à Educação, embora não fizessem parte de meu projeto de pesquisa original e não tenham envolvido entrevistas ou

quaisquer ações de pesquisa, foram importantes para que este pesquisador, natural do ambiente universitário, pudesse entender o funcionamento dessas estruturas a partir do convívio e diálogo com os professores e gestores ligados a esses órgãos. Essas visitas ocorreram no ano de 2015, portanto em tempo diferente daquele em que ocorreram os cursos ligados ao Programa Mídias na Educação. No caso da Divisão de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, quando a visitei, em meados de 2015, ela passava por momentos de indefinição provocados pela crise na administração municipal e, inclusive, a chefe da divisão estava em vias de ser substituída, como de fato o foi nos dias seguintes à primeira visita. A situação no Núcleo de Tecnologia Educacional de MS nesse período era bem mais tranquila, embora, por se tratar do primeiro ano de uma nova administração estadual, houvesse também incerteza em relação à permanência no cargo da coordenadora do Núcleo, uma vez que esse cargo também é de natureza política. Nos dois casos, encontrei estruturas sofisticadas tanto em relação a aparelhos quanto a equipes dos profissionais envolvidos. No caso da Divisão, havia certo desânimo em relação à indefinição do futuro daquele setor bem como pelo fato de que, na véspera de minha visita, uma resolução da SEMED havia determinado o fim da presença de professores de Informática nas escolas municipais. A medida, tomada para diminuir custos, iria provocar diversas demissões e deixaria a Divisão Municipal quase sem função, cabendo-lhe apenas a iniciativa de propor novos cursos de formação aos professores do município.

Por questões geográficas, seriam escolhidos profissionais das escolas públicas municipais e estaduais de Mato Grosso do Sul, preferencialmente os que estivessem em sala de aula ou em contato direto com os alunos da rede pública na cidade de Campo Grande, MS, local desta pesquisa. Dentre as universidades que já ofereceram e ainda oferecem esses cursos, escolheu-se a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, seja por ser a única universidade sul-mato-grossense a participar do programa, seja pela facilidade em encontrar sujeitos da pesquisa egressos do curso oferecido por dela. Com relação à escolha dos sujeitos, havia inicialmente recebido da própria UFMS uma lista com nome, telefone e *e-mail* dos professores egressos da turma de 2010, o que facilitou muito o contato inicial com estes. Posteriormente, também fui auxiliado por gestores e ex-gestores dos Núcleos de Tecnologia Municipal (da cidade de Campo Grande) e Estadual (também da cidade de Campo Grande), que me forneceram nomes de alunos de outras turmas que não a escolhida inicialmente. Um fator muito importante em relação ao curso, mas que só pude perceber *após* iniciar os contatos com os professores escolhidos pelas suas respectivas secretarias para realizar os ciclos do Curso Mídias, era que esses professores já lidavam com as tecnologias e geralmente estavam envolvidos no PROINFO.

Muitos desses professores são os denominados “multiplicadores”, isto é, professores ou técnicos encarregados dos NTE que teriam a função de repassar conhecimentos e oferecer formações contínuas a professores/técnicos responsáveis pelos laboratórios de computação das escolas. A figura do “multiplicador” é prevista nos documentos fundantes do PROINFO da primeira versão, de 1997, como as “Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação”, de 1997, e a “Cartilha: Recomendações para a Preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional do PROINFO (julho-1997)”, essa figura desaparece, contudo, com a nova edição do programa em 2007, por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro, ao estabelecer na Alínea III, Parágrafo Único do Artigo 1º, que, entre outros, é objetivo do PROINFO: “III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa” (BRASIL, 2007); esses “agentes educacionais” passam a ser professores e demais integrantes do corpo escolar que estejam diretamente envolvidos no programa. Como pude perceber *in loco*, nas visitas que fiz ao NTE de Campo Grande, MS, a expressão “multiplicador” como designação dos professores lotados nos NTE permanece, mantendo, de certa forma, o sentido do Programa anterior, ainda que informalmente.

E outra parte ainda maior é composta pelos professores encarregados das salas de computação das escolas. Apenas uma minoria dos professores que realizaram os ciclos oferecidos pelo Programa eram professores não ligados diretamente às tecnologias digitais. A partir desse ponto, passei a entender o Programa Mídias na Educação como uma ação conectada a outras maiores, em destaque o PROINFO. Outro aspecto relevante é que meu foco inicial foi a análise da percepção dos professores sobre o curso de pós-graduação *lato sensu* Mídias na Educação. Após entender a realidade dos objetos e sujeitos envolvidos, pude perceber que, primeiro, esse curso de especialização era parte de um programa maior que envolvia mais um ou dois cursos diferentes (a depender de em que ano foi oferecido) e ainda que só estavam aptos a cursar essa pós-graduação os professores das redes públicas que tivessem cursado com aprovação os outros cursos anteriores (que possuíam carga horária menor, de 120 horas cada). Assim, na prática, ao ouvir meus sujeitos durante os grupos focais realizados, todas as afirmações e depoimentos feitos eram geralmente mesclados entre os três ciclos.

A segunda questão é que, como a maioria absoluta dos professores egressos dos ciclos desse Programa são também professores ligados de alguma forma à tecnologia educacional, foi possível analisar as concepções deles, uma vez que cada um já possuía alguma história com relação à tecnologia digital e seu uso em sala de aula. Quanto aos integrantes dos grupos focais, totalizaram 25 professores, sendo cinco no primeiro grupo, sete no segundo, seis

no terceiro e sete no quarto grupo realizado. Todos tinham experiência atual ou recente em tecnologias educacionais.

2.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental é uma etapa importante desta investigação e teve por objetivo a busca e análise de materiais que pudessem auxiliar no entendimento do Programa Mídias na Educação bem como do curso especificamente analisado, oferecido pela UFMS. Basicamente, buscaram-se as fontes nacionais do Programa por meio de acesso às suas páginas no *website* do Ministério da Educação e também fontes adicionais e complementares, como, por exemplo, leis, normas e portarias que, de forma direta ou indireta, pudessem relacionar-se com os objetos escolhidos para esta pesquisa. Segundo Lüdke e André (2014), em pelo menos três situações é recomendável a análise documental: quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende validar ou ratificar informações obtidas por outras técnicas e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 46). No caso desta pesquisa, a pesquisa documental revelou-se importante porque a análise do projeto do curso, conforme disponibilizado pela instituição que o ofereceu (a UFMS), permite mostrar em que medida esse curso estava de acordo com o que era (e ainda é) divulgado na documentação *online* do programa bem como se as disciplinas oferecidas e constantes de seu projeto foram ou não bem recebidas pelos professores que fizeram o curso. Por outro lado, a ausência do projeto original do Programa Mídias na Educação, conforme já apontado por BORGES (2011, p. 121), que, a partir de 2011, “desapareceu da rede mundial de computadores”, resultaria em informações que, conforme demonstrou esta pesquisa, estariam desatualizadas e sem correlação com a realidade dos cursos oferecidos pelo programa em parceria com a UFMS.

2.2 A pesquisa de campo com a metodologia do grupo focal

Para chegar até os professores participantes do Programa Mídias na Educação, obtive junto à Secretaria do Curso existente na Coordenadoria de Educação a Distância – CED/PREG/UFMS uma relação de egressos das diferentes ofertas do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Mídias na Educação, que incluía *e-mail* e telefone, com os quais fiz contato direto, via telefone e *e-mail*. Foram enviados um questionário preliminar produzido por meio do aplicativo Google Docs (apêndice 3) e uma carta de apresentação (apêndice 1) a 250 professores

egressos do Ciclo Avançado (o curso de especialização). Diante do pouco retorno desses *e-mails* (apenas oito responderam), não utilizei o questionário como pretendia, isto é, como instrumento inicial para selecionar os professores a participarem dos grupos focais, e fiz contato telefônico com cerca de 50 egressos que, de acordo com a relação fornecida pela secretaria, eram residentes em Campo Grande à época em que ocorreram as atividades do curso. Esclareço que, na relação que recebi da secretaria do curso, constam apenas nome completo, *e-mail*, cidade e telefone, sem endereço ou quaisquer outros dados. Dos cerca de 50 que tentei contatar, consegui localizar cerca da metade, e, destes, oito tiveram interesse em participar de um primeiro encontro. Este de fato aconteceu no final de junho de 2015, na minha residência, com a presença de cinco participantes. Já percebendo que não conseguiria sozinho encontrar mais professores a participar da pesquisa, procurei ajuda em dois locais estratégicos: a Divisão de Tecnologia Educacional da SEMED de Campo Grande e o Núcleo de Tecnologias Educacionais de Campo Grande, ligado à Secretaria Estadual de Educação, já citados. Inicialmente procurei o primeiro órgão, onde fiz contato com professores egressos do curso que trabalhavam naquele núcleo. Como já afirmei, durante a realização desta pesquisa fui percebendo que os professores egressos dos três ciclos do Programa Mídias na Educação são, em sua ampla maioria, profissionais de alguma forma já relacionados à tecnologia educacional. No município de Campo Grande, ambas as estruturas públicas de ensino, a de nível municipal e a de nível estadual, possuem equipes de professores e técnicos ligados à área de tecnologia educacional. Esse contingente, especialmente composto por professores, tem tido prioridade no acesso aos ciclos do Programa Mídias na Educação por meio da SEMED e da Secretaria Estadual de Educação. E são justamente as Secretarias de Educação do estado e do município os responsáveis pela seleção prévia dos professores que fazem os ciclos do Programa. Cabe à UFMS apenas a conferência da documentação dos alunos, que, para o ciclo avançado (especialização), precisam possuir ensino superior completo.

A produção de dados por meio de grupos focais tem despertado o interesse dos pesquisadores em ciências humanas nas últimas décadas. Segundo Gatti (2012), trata-se de uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos desenvolvidas na psicologia social. Já nos anos 1920 essa metodologia começou a ser aplicada nos EUA, e, nos anos 1950, foi utilizada como técnica de pesquisa em *marketing* para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Gatti (2012) afirma que, a partir dos anos 1980, houve uma espécie de redescoberta dessa técnica, intensificando-se sua utilização na investigação qualitativa científica. Também acrescenta que o emprego dos grupos focais para produção de dados

[...] tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências humanas, mas a escolha tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2012, p. 8).

Gatti explica que esse grupo é “focalizado” porque reúne pessoas que possuam algo em comum com relação ao assunto a ser pesquisado e que tenham tido algum tipo de vivência relacionada a ele, que será discutida durante as sessões do grupo. Dessa maneira, o grupo focal permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2012, p. 9). Em nosso caso específico, os participantes dos grupos focais eram professores egressos de duas ofertas diferentes dos cursos oferecidos pelo Programa Mídias na Educação em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os professores dos quatro grupos tinham idade média de 30 a 45 anos, e a maioria era formada por servidores estáveis dos sistemas estadual e municipal de educação atuando ou em sala de aula ou em laboratórios de informática das escolas. A focalização dos temas abordados, com base nos objetivos desta pesquisa, contou com a exibição de cinco cartazes contendo as indagações a seguir descritas, as quais eram discutidas pelos integrantes do grupo:

1. TIC em sala de aula: por que e para quê?
2. Eu utilizava as TIC em sala de aula ANTES de fazer o curso?
3. Os eixos temáticos e metodologias do curso corresponderam às minhas expectativas?
4. A minha prática docente mudou após ter feito esse curso?
5. O curso contribuiu para que eu passasse a ver as TIC a partir de uma perspectiva crítica?

Cada um desses cartazes foi exibido aos participantes durante as reuniões, conforme o decorrer das mesmas e na ordem acima. Cabia ao moderador interferir e manter as discussões focalizadas, porém procurando interferir o mínimo possível.

Barbour (2009) afirma que os grupos focais são excelentes para descobrir como as pessoas pensam e por que pensam assim, sendo possível entender por meio deles os processos de formação de suas percepções e concepções durante as interações ocorridas em uma sessão de grupo focal. Nesta pesquisa, importa substancialmente entender e analisar as visões, percepções e concepções do professor egresso dos cursos promovidos pelo Programa Mídias na Educação, para assim compreender as implicações e contribuições desse programa na prática

docente desses professores. Dessa forma, participar junto com esses professores de um diálogo em que eles pudessem se expressar de forma livre sobre o tema, desde o princípio, pareceu a este pesquisador uma forma válida de, por meio das informações produzidas pelos grupos, conseguir responder às questões propostas nesta pesquisa.

O número ideal de participantes de um grupo focal varia de acordo com cada autor estudado. Para Barbour (2009), o número ideal de participantes não deve chegar a dez integrantes. Para Andrade (2015), que possui expertise na pesquisa qualitativa em saúde, o número ideal deve variar de sete a 14 participantes, de acordo com a disponibilidade. Por sua vez, Gatti (2012) acredita que se podem obter bons resultados com grupos focais de seis a 12 integrantes. Barbour acrescenta, contudo, que grupos de tamanhos inferiores ao mínimo recomendado também podem ser utilizados com resultados satisfatórios:

Em termos de um número mínimo, é perfeitamente possível fazer um grupo focal com três ou quatro participantes. Para alguns tópicos isso pode ser preferível - por exemplo, com idosos com doenças terminais. Além disso, o tamanho e a configuração da sala que está disponível para uma sessão de grupo pode também ditar o tamanho do grupo, já que isso pode impactar na capacidade de registrar a discussão - particularmente se uma gravação em vídeo é necessária (BARBOUR, 2009, p. 89).

Outra questão a se considerar é a quantidade de grupos focais a serem realizados. Novamente não há uma fórmula fixa. Andrade (2015) recomenda a realização de quantos forem necessários para se obter opiniões consensuais sobre as questões levantadas, colocando como norma geral a realização de ao menos três grupos. Para Barbour (2009), não há um “número mágico” a se seguir, e a quantidade de grupos a serem realizados variará de acordo com as características de cada pesquisa e com o que o pesquisador pretende investigar ou comparar. Gatti (2012), por seu turno, acredita que, para as pesquisas sociais qualitativas, geralmente bastam de três a quatro grupos focais para se produzir os dados necessários.

A partir das discussões, métodos e pesquisas apontadas anteriormente, pude realizar, conforme já descrito, quatro grupos focais; o primeiro e o segundo, na minha residência nos dias 25 de junho e 23 de julho de 2015; os outros dois, respectivamente nos períodos vespertino e noturno do dia 29 de julho de 2015, nas dependências do Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Campo Grande, vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Cada grupo foi composto por cinco a sete professores, totalizando 25 participantes, e eles tiveram a duração média de 1 hora e 20 minutos, tendo um relator, que foi este pesquisador, e um moderador. A minha função como relator era a de fazer anotações que utilizaria mais tarde como acessório às transcrições das reuniões e, caso necessário, auxiliar o moderador na

condução do grupo. Ao moderador coube incentivar os professores participantes a conversar sobre os temas propostos, fazendo-o de forma a intervir o mínimo possível, mas também reconduzindo-os às temáticas abordadas quando necessário, conforme recomenda Gatti (2012). Essa disposição ocorreu por questões práticas, uma vez que, no papel de relator, atuei também discretamente como moderador auxiliar durante a realização dos grupos.

Os dois primeiros grupos ocorreram em minha residência pelo fato de eu morar em um apartamento localizado no centro da cidade de Campo Grande, o que facilitou o acesso dos professores. Inicialmente, considerei a hipótese de realizá-los ou nas dependências da UFMS (localizada na zona sul da cidade) ou na UCDB (localizada na zona norte), mas, justamente pelo motivo geográfico, apurei junto aos próprios participantes que seria mais prático o deslocamento para um local central e de fácil acesso. Utilizei as dependências do salão de festas do condomínio, uma vez que este poderia acomodar todos os participantes com tranquilidade e conforto, garantindo que, durante a realização do grupo, não sofreríamos qualquer tipo de interrupções ou distrações. Nessas duas ocasiões, organizei o espaço físico do grupo a partir de uma mesa circundada por oito a dez cadeiras, onde ficamos eu, como relator, um moderador e os participantes do grupo. As reuniões aconteceram a partir das 19h30 em duas quintas-feiras. As datas e os horários foram acordados a partir da disponibilidade dos professores participantes. Nesses dois encontros, observamos faltas. No primeiro, dos nove professores que haviam se prontificado a participar, cinco estiveram presentes. No segundo, dos oito professores acordados, sete participaram. Esse fenômeno é registrado por Gatti (2012), que observa que o pesquisador deve estar sempre preparado para eventuais faltas dos participantes.

O primeiro grupo focal foi realizado ainda sob o caráter da novidade, uma vez que o pesquisador contava apenas com as referências teóricas sobre sua realização, sem experiências práticas com essa metodologia. Para a realização do primeiro grupo, foram convidados 20 professores, dos quais nove afirmaram que poderiam participar. Os convites foram feitos inicialmente por *e-mail* e posteriormente confirmados por meio de contato telefônico. O horário das 19h foi acordado por ser o melhor para a maioria. Os professores foram recebidos. Para a realização desse grupo, foram utilizados dois gravadores digitais, duas *webcams* ligadas a *notebooks* e uma filmadora digital, todos colocados em lugares estratégicos do salão onde foi realizado o grupo. Durante a reunião foi escrita uma súmula que foi apresentada a todos os participantes. Esse procedimento tornou-se padrão nos grupos seguintes.

Todos os participantes desse e dos demais grupos leram e assinaram um Termo de Participação Livre e Esclarecido, cujo modelo foi fornecido pela orientadora desta pesquisa a partir de modelos existentes na Universidade Católica Dom Bosco e foi aprovado pelo Comitê

de Ética da Universidade sob o registro CAAE 42168815.2.0000.5162. Após a realização do primeiro grupo, que teve duração de aproximadamente 75 minutos, as gravações de áudio e vídeo foram examinadas pelo pesquisador, que, considerando a qualidade do material, optou por ficar apenas com duas *webcams* ligadas a computadores com sistema Linux Ubuntu para a gravação dos grupos focais seguintes. Optou-se por duas *webcams* para garantir melhor sinal de áudio e também porque, dada a natureza das lentes desses dispositivos, seus ângulos de visão não permitem a visualização de todo o grupo a partir de um único plano, questão resolvida a partir da gravação com duas câmaras posicionadas em ângulos aproximados de 40° e 320° para garantir a filmagem de todos os participantes, conforme mostrado na figura 1. Nos dias seguintes à realização dos grupos focais, os vídeos resultantes foram vistos e, por meio do *software* Mplayer para Linux, convertidos para o formato mp3 (somente áudio), sendo depois encaminhados para transcrição por empresa especializada nesse processo. As transcrições obtidas a partir das gravações dos grupos focais foram utilizadas para auxiliar na análise, o que é assunto do próximo capítulo.

O *layout* adotado nos quatro grupos realizados é similar ao sugerido por Andrade (2015) para a realização de grupos focais, variando-se apenas a presença de uma grande mesa, que foi utilizada nos grupos 1 e 2 (figura 1 - a), e sua ausência nos grupos 3 e 4 (figura 1 - b). Nesse caso, as cadeiras foram dispostas em forma de semicírculo. Nessa disposição, permite-se que os participantes estejam todos dentro do campo visual de cada um deles, podendo dialogar diretamente.

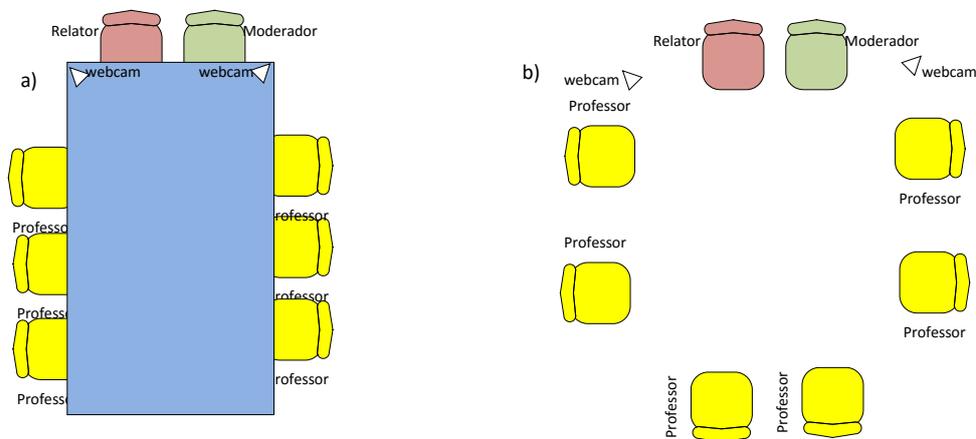


Figura 1 - Layout dos grupos focais
a) Grupos 1 e 2. b) Grupos 3 e 4.

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

2.3 Descrevendo a análise dos grupos focais

Recebidos os arquivos de texto originados pelas transcrições dos grupos focais, iniciou-se o trabalho de análise. Mediante comparação com as anotações feitas e com os vídeos resultantes da gravação dos mesmos (conforme *layout* da figura 1), foram analisados inicialmente os grupos em separado e posteriormente procurou-se dividir as falas dos professores em três grupos de análise, separando-as por temas e mostrando-as em paralelo. O primeiro tema foi denominado “infraestrutura e ambiente” e agrupou questões relativas às condições oferecidas aos professores para o seu desempenho profissional, tais como os recursos didáticos disponíveis, o acesso a cursos de formação continuada, a relação com a gestão/direção escolar e outros afins. Um segundo grupo foi denominado “TIC em sala de aula” e agregou todas as referências encontradas sobre a utilização das TIC em sala de aula e correlatas. E um terceiro grupo, denominado “curso Mídias”, reuniu as referências feitas diretamente ao curso, sua estrutura, relação com tutores, disciplinas, etc. Para identificar essas referências nas transcrições dos grupos focais, utilizou-se o software NVivo 11, próprio para análises qualitativas. Inicialmente, as transcrições dos quatro grupos focais foram inseridas em um arquivo criado por este software para esse fim. Após, dentro do próprio NVivo foi feita a leitura dos grupos, buscando-se um agrupamento em temas que, dentro do contexto da pesquisa, guardavam semelhanças ou algum tipo de relação de proximidade; os temas encontrados são os já descritos: “infraestrutura e ambiente”, “TIC em sala de aula” e “curso Mídias”. A partir desse ponto, foram criados dentro do NVivo três “nós”⁹ com os nomes dos temas descritos e, na sequência, foi feita a leitura detalhada de cada um dos quatro textos, atribuindo-se ligações dos nós aos respectivos segmentos textuais. Após essa etapa, por meio do programa, gerou-se um texto agregado para cada um dos nós contendo trechos dos quatro grupos focais já divididos pelas três temáticas.

Como já foi exposto, é objetivo geral desta pesquisa compreender, a partir da concepção dos egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, como este contribuiu para a formação do professor da escola pública de Campo Grande - MS e sua prática pedagógica. Considerando as características já citadas por Bogdan e Biklen (1994) com referência às pesquisas qualitativas em ciências humanas, em especial na educação, a naturalidade da fonte, a sua descritibilidade, o cuidado com o processo, a indução na análise dos dados e o significado da abordagem do pesquisador na produção de dados, dentre as

⁹ O software NVivo designa de “nó” qualquer tipo de categorização feita pelo software para separar assuntos e agrupá-los tematicamente.

técnicas de pesquisa apresentadas a este pesquisador para realizar o contato com os professores egressos dos cursos oferecidos pelo Programa Mídias na Educação, a que mais despertou o interesse foi a do emprego de grupos focais.

Voltando à questão dos grupos em si, na Divisão de Tecnologia Educacional da SEMED consegui recrutar mais nove interessados em participar e, em meados de julho, fiz mais uma reunião em minha residência com a presença de oito participantes. Como veremos logo mais, a realização de apenas dois grupos focais é considerada insuficiente para o sucesso de minha metodologia e, portanto, era necessário buscar mais participantes. Assim, contatei o Núcleo de Tecnologias da Educação da Secretaria de Educação de MS, que prontamente aceitou ajudar-me no convite a professores que fossem egressos do ciclo avançado do Programa Mídias na Educação. Com essa ajuda, tive acesso à equipe de docentes lotados no NTE, em que atuam professores multiplicadores de metodologias educacionais, cuja maioria é composta de egressos daquele curso. Assim, foi possível realizar mais dois grupos focais – um com seis professores e outro com sete –, totalizando quatro grupos e 25 professores participantes. Após avaliação prévia e parcial dos resultados obtidos, pude considerar cumprida (mais) esta etapa da pesquisa.

O primeiro grupo focal realizado contou com a presença de cinco participantes, duas professoras e um professor que atuavam em laboratórios de informática da rede pública do município e dois professores da rede estadual não ligados às salas de tecnologias, um dos quais havia deixado a rede estadual recentemente para trabalhar em um Instituto Federal de Educação. Todos os professores desse grupo são egressos da oferta de 2009-2011 do Curso Mídias na Educação da UFMS. O segundo grupo focal foi montado a partir de professores contatados na Divisão de Tecnologia Educacional da REME de Campo Grande. Os participantes desse grupo são também egressos da oferta de 2009-2011 do curso. Os grupos focais três e quatro foram montados a partir do auxílio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Campo Grande, ligado à Secretaria de Estado de Educação, que disponibilizou uma sala para a realização desses dois grupos nas dependências daquele órgão. Por questões de praticidade dos professores do NTE, os dois grupos focais foram realizados numa quarta-feira, dia que, naquele momento, eles reservavam para trabalhos internos e cursos. No terceiro grupo participaram seis professores e no quarto, sete. Todos eram professores efetivos da rede pública estadual que cursaram a primeira oferta do Mídias na Educação oferecido pela UFMS, a partir de 2005 (ciclo básico), cuja conclusão ocorreu em 2007 (ciclo avançado).

Destaco que o perfil dos professores dos quatro grupos focais é semelhante, conforme mostra o quadro a seguir:

GF/	GF-1		GF-2		GF-3		GF-4	
Faixa etária	25 ~ 40		25 ~ 45		25 ~ 40		25 ~ 50	
Origem	Campo Grande		Campo Grande		Campo Grande		Campo Grande	
Formação	Licenciatura		Licenciatura		Licenciatura		Licenciatura	
Atuação	Mista*		DTE/SEMED		NTE/SED		NTE/SED	
Sexo	2 f	3 m	7 f	0 m	3 f	3 m	4 f	3 m
N. Participantes	5		7		6		7	

Quadro 2 - Perfil dos professores integrantes dos grupos focais

Fonte: LIMA, E. L. F., 2015.

Legendas: f: feminino; m: masculino.

* Quatro professores da SEMED e um da SED.

O grupo focal 1 foi o grupo com menor idade média (entre 25 e 40 anos), também com o menor número de participantes (cinco) e o único que contou com professores da SEMED e SED. O grupo focal 2, constituído de sete integrantes, contou exclusivamente com professoras da SEMED em atividade na Divisão de Tecnologia Educacional do Município de Campo Grande, todas do sexo feminino e com idade entre 25 e 45 anos. O terceiro e o quarto grupos focais foram constituídos de professores atuantes no NTE/SED do município de Campo Grande. O terceiro com seis integrantes, três professoras e três professores e idade entre 25 e 40 anos, e o quarto com sete integrantes, quatro professoras e três professores e idade entre 25 e 50 anos.

A seguir, analiso em separado cada um dos grupos focais para depois identificar os temas que possam ser investigadas em paralelo entre os grupos.

Em seguida analisou-se cada um desses três textos, como pode ser visto no próximo capítulo, onde se apresenta a análise dos dados, das fontes documentais e dos resultados obtidos por meio dos grupos focais.

CAPÍTULO III - REFLETINDO SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

A partir da realização dos grupos focais, o pesquisador pôde travar contato direto com os egressos do Programa Mídias na Educação e perceber as questões que lhes são importantes para a utilização das TIC em sala de aula e como fomento do processo ensino-aprendizagem. De uma maneira geral, a opinião dos participantes dos quatro grupos sobre os ciclos do Programa foi bastante favorável. Questões como a gestão escolar, recursos materiais e ambiente escolar foram lembradas como fatores que auxiliam ou atrapalham o desenvolvimento e planejamento de atividades na escola com o emprego de TIC. Essas questões, de uma maneira geral, podem ser agrupadas como infraestrutura escolar. A relação com as TIC na escola depende do letramento digital do aluno e do professor e do tipo de relação que é mantida entre os dois dentro e fora da sala de aula. A visão crítica, seja em relação aos conteúdos utilizados, seja quanto à maneira de se lidar com as TIC, como se pretende demonstrar mais adiante, surge a partir de como professor e aluno dialogam entre si e com os conteúdos propostos. Por fim, o curso Mídias na Educação atua como elemento de formação complementar para o professor e, mesmo com eventuais problemas em sua execução, tem papel significativo para auxiliar aos professores na compreensão do universo virtual e de suas possibilidades.

3.1 O contexto da pesquisa

Como vimos no capítulo anterior, o PROINFO tem tido um papel importante como instrumento para criar uma rede tecnológica e levar os recursos digitais às escolas públicas de todo o país. Toda a estrutura criada desde 1998 demandou diversas iniciativas de formação continuada para os professores e técnicos da rede pública de ensino. Dentre essas, destaco o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação do MEC (ou simplesmente “Mídias na Educação” – como aparece descrito nas páginas do MEC), que escolhi como objeto-sujeito

desta pesquisa e é composto por cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* inicialmente oferecidos, a partir de 2005, pela então Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, em parceria com agências de fomento nacionais e universidades públicas de todo o país. A página do curso está no ar desde aquele ano sem muitas modificações e traz, em sua definição, que o Programa Mídias na Educação é

[...] um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica (BRASIL, 2015b).

A UFMS tem oferecido, desde 2006, todas as versões do Programa, na modalidade semipresencial. A primeira versão do curso foi oferecida entre 2006-2008; a segunda, entre 2009-2011; a terceira, entre 2012-2014; e a quarta, a partir de 2015, com prazo para se encerrar em 2017, conforme informações prestadas na secretaria do curso, que funciona nas instalações da Coordenadoria de Educação a Distância da UFMS (CED/PREG/UFMS).

O público-alvo são professores das redes municipais e estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. O processo de seleção de alunos para cursarem a primeira etapa do Programa, o ciclo básico (e, nas duas últimas ofertas, o ciclo intermediário), é feito diretamente pela Secretaria de Educação estadual e pelas Secretarias municipais. Esses órgãos encaminham a lista dos professores para a inscrição nos cursos. À equipe da UFMS cabe apenas, no caso do ciclo avançado, que corresponde à pós-graduação *lato sensu*, verificar se todos os professores que pretendem frequentar esse curso possuem realmente curso superior reconhecido pelo MEC. Os cursos possuem apenas dois encontros presenciais cada, sendo um ao início e outro ao final de cada curso. No primeiro encontro, além da apresentação geral, os alunos recebem instruções sobre como operar o ambiente virtual de aprendizagem e conhecem pessoalmente professores e tutores¹⁰ que serão responsáveis pelas turmas. No segundo e último encontro, os alunos apresentam os trabalhos de conclusão do curso, que são exigidos em todas as versões dele. A UFMS utilizou o ambiente de aprendizagem E-PROINFO do MEC até 2010, quando passou a empregar, nos cursos do Programa, um ambiente virtual próprio, desenvolvido a partir da plataforma *Moodle*. E a edição de 2015 do Programa Mídias na Educação oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com prazo de conclusão em fins de 2017, é

¹⁰ Nesse contexto, tutores são os professores a quem cabe o contato direto com o aluno. Geralmente, no modelo UAB, os elaboradores de conteúdo e ministradores de aulas são chamados de “professores conteudistas”, ou apenas “professores”; os professores encarregados de acompanhar os alunos em suas atividades, incluindo realizar as avaliações, são os “professores tutores” ou simplesmente “tutores”.

constituída de duas etapas também denominadas ciclos: o ciclo intermediário e o ciclo avançado. O primeiro tem 120 horas-aula, sendo oferecido como extensão universitária; o segundo, 388 horas, na forma de pós-graduação *lato sensu*.

Conforme a secretaria do curso Mídias na Educação da UFMS¹¹, centenas de professores da rede pública estadual e das redes públicas municipais de Mato Grosso do Sul já receberam formação por meio desse projeto, incluindo o curso de pós-graduação *lato sensu* em Mídias na Educação e formação continuada nas versões *básica* e *intermediária* do curso, sendo cada ciclo requisito para o ciclo posterior. Por motivos operacionais, o Programa extinguiu o ciclo básico, oferecendo, a partir de 2010, apenas um curso de extensão (ciclo intermediário com 120 horas) e a pós-graduação *lato sensu* (ciclo avançado).

3.2 A documentação *on line* do programa

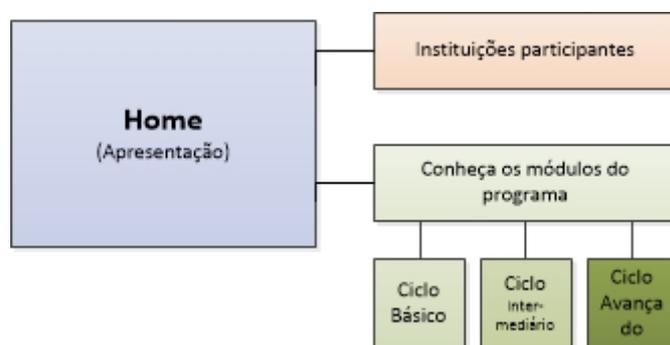


Figura 2 - Estrutura de links do website do Programa Mídias na Educação no MEC.

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

A página de apresentação do programa no website do Ministério da Educação (Figura 3) não sofreu mudanças perceptíveis de 2012 para cá, tempo em que iniciei esta pesquisa. Trata-se de uma página com estrutura simples (Figura 2) e pouca informação, abrigando apenas dois *links* internos: um que indica uma subpágina contendo as instituições aderentes ao programa e outro que leva à subpágina, que, por sua vez, abriga *links* para os três ciclos que compõem o programa, ali descritos como “módulos” (ver Figuras 4 e 5). A proposta original, com três ciclos no programa em vez dos dois atuais, ainda consta em seu *website*. Ali também se encontram a estrutura dos cursos e de cada um de seus módulos e as universidades envolvidas no programa. As universidades parceiras são as responsáveis pela escolha dos

¹¹ Os números exatos não puderam ser obtidos junto à equipe responsável pelo curso na instituição por conta de questões operacionais.

currículos e seu referencial teórico, embora sigam o desenho do programa principal proposto pelo MEC.

Entre os objetivos do programa, estão, segundo o seu *website*:

[...] destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e **desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias**¹² (BRASIL, 2015).

No primeiro acesso que fiz à página do Programa (Figura 3) em março de 2012, o texto em destaque já constava da Apresentação, indicando a necessidade da formação de um leitor crítico nas diferentes mídias. Essa atenção à questão do letramento crítico despertou meu interesse. Poderiam ter os módulos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação a capacidade de desenvolver essas referidas estratégias de autoria e da formação de leitores críticos? Tendo em vista o material de análise de que dispunha para esta investigação, foquei-me nos meus objetivos específicos, já descritos anteriormente. Assim, a partir da investigação das concepções dos professores egressos sobre o uso das TIC e sua relação com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, eu poderia identificar quais as implicações desse programa na prática pedagógica dos professores participantes, analisar as contribuições desse Programa na utilização das TIC e, dessa forma, verificar também se as questões ainda anunciadas na referida página do Programa faziam ou não algum sentido.

¹² Grifo nosso.

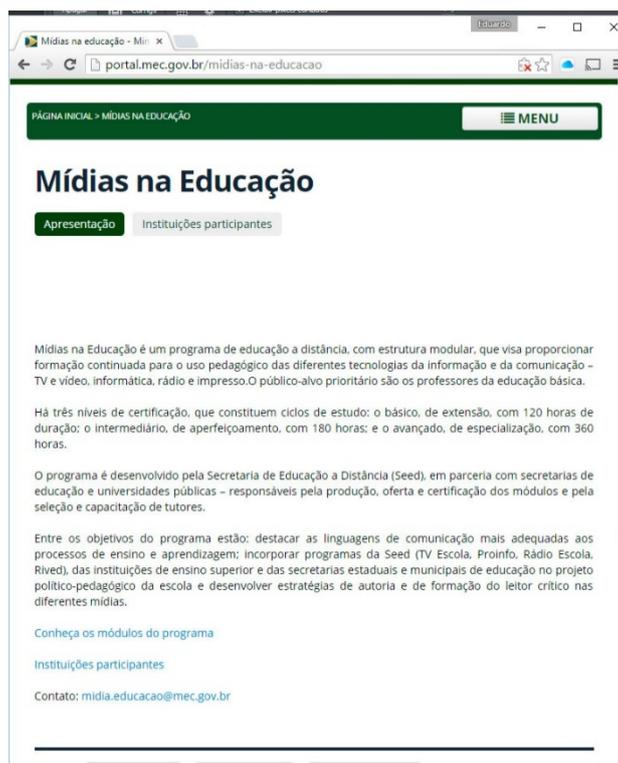


Figura 3 – Página de entrada do Programa Mídias na Educação

Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.

A subpágina que relata as instituições aderentes se limita a divulgar sigla e nome das universidades que participam do programa, sem, contudo, indicar o ano de ingresso. Ali a UFMS consta entre as participantes. A subpágina “Conheça os módulos do programa” leva aos três ciclos propostos, cada um destes subdividido em “módulos” (será daí a aparente confusão entre “módulos” e “ciclos”?). Ao se clicar nos *links* correspondentes aos ciclos existentes, pode-se ver a estrutura modular de cada um. O acesso a um desses módulos revela uma estrutura complexa de *links* com diversas atividades e textos para estudo. Existem *links* disponíveis para cada um dos módulos, inclusive indicando atividades e leituras dirigidas, como se o internauta que acessasse alguma daquelas páginas fosse aluno do curso e estivesse dentro de um ambiente virtual de aprendizagem.



Figura 4 - Os ciclos do programa a partir do link correto.

Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.

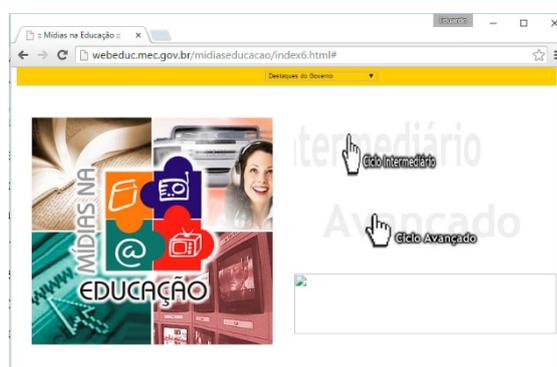


Figura 5 - Página dos Ciclos do programa com falha na visualização e em links.
Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.

As Figuras 4 e 5 mostram a página que dá acesso aos ciclos. O *link* constante na página principal do programa, endereçado aos ciclos “Conheça os módulos do programa” (Figura 3), leva à página da Figura 5, que apresenta defeitos de composição e ligação. Um outro *link*, que só aparece a partir de buscas com a expressão-chave “mídias na educação”¹³ no Google, leva à página correta onde consta, além dos três ciclos do programa, uma página para “Outros materiais” (Figura 4). No *link* principal, há também uma inversão nos *links*: ao clicar o *frame* onde deveria constar a imagem do Ciclo Básico, abre-se a página do Ciclo Avançado. Clicando no *link* do Ciclo Avançado, obtém-se o conteúdo do Ciclo Intermediário e, finalmente, clicando no *link* do Ciclo Intermediário, obtém-se o conteúdo do Ciclo Básico. A quarta opção “Outros materiais” simplesmente desaparece nessa página (conforme a Figura 5).

¹³ Ver <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>.

3.3 Sobre o “letramento crítico” do curso

Apenas a partir das páginas do website Programa Mídias na Educação, poderíamos intuir a preocupação de seus organizadores em relação ao letramento “crítico em diferentes mídias”, conforme anunciado na sua página inicial. Um aprofundamento dentro dos módulos propostos na página do MEC referente ao Ciclo Avançado (que na UFMS é oferecido na forma de pós-graduação *lato sensu*) revela uma estrutura com mais informação, contendo módulos temáticos, e, em cada um destes, é possível navegar acessando textos, vídeos e propostas de atividades. Os tópicos para acesso aos módulos na página inicial do Ciclo Avançado não parecem estar em ordem, uma vez que o primeiro *link*, intitulado “convergência das mídias”, leva o internauta a uma página de apresentação, que, por sua vez, contém mais de quatro “etapas”. Na “Etapa um”, confirma-se o nome “Módulo Convergência das mídias”¹⁴, que, por sua vez, apresenta os seguintes tópicos: “Apresentação”, “O que é Convergência das Mídias?”, “Você notou que tudo converge?”, “Vivendo sob a convergência”, “Conceituando convergência tecnológica”; “A gênese da convergência digital”, “Geração Digital e Convergência Tecnológica”, “Fatores que favoreceram a convergência digital”, “O que é interatividade e qual sua relação com a convergência de mídias?”, “Interatividade”, “Graus de Interatividade”, “Convergência na Educação”, “O que muda no conceito de autoria com a convergência das mídias?”, “Síntese”, “Referências bibliográficas” e “Atividades”. A questão da convergência midiática é, portanto, tratada com relevo a partir da proposta do MEC para o curso. No *link* que leva à bibliografia desse módulo, revela-se a presença massiva de autores nacionais voltados à educação¹⁵, em artigos de congressos, revistas científicas e capítulos de livros. As páginas da “Etapa Um” foram encontradas também na internet em forma de apostila em arquivo PDF, disponibilizada em um repositório da Universidade Federal do Amapá¹⁶ (UNIFAP), uma das universidades que constam como aderentes ao Programa Mídias na Educação¹⁷. O conceito da convergência midiática é bem explicado por Jenkins (2009, p. 29), para quem “as velhas e novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Essa imbricação e ubiquidade de informações por diversos meios criam o ambiente de convergência, produzindo uma espécie de “inteligência coletiva” também tratada

¹⁴ Ver <http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83527/etapa1/pag1.html>

¹⁵ Ver <http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83527/etapa1/pag15.html>.

¹⁶ Ver http://www2.unifap.br/midias/files/2012/03/Convergencia_etapa1.pdf

¹⁷ Ver <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao/298-programas-e-aco-es-1921564125/midias-na-educacao-1870696665/12335-midias-na-educacao--institucioes-participantes>

por Jenkins (op. cit.) e Lévy (1994). Segundo Jenkins, a convergência é muito mais que um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos; ela representa uma transformação cultural, uma vez que os consumidores de mídia (telespectadores, leitores, ouvintes, etc.) são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões com conteúdos de mídias dispersas (JENKINS, 2009, p. 30).

O segundo *link* disponível em Ciclo Avançado na página do MEC: “Linguagem da mídia impressa: escrita e visual” leva ao homônimo Módulo 4¹⁸ do curso, sendo composto de três etapas: “Linguagem escrita e visual”, “Noções Básicas de Planejamento Visual” e “Criação de impressos com a tecnologia digital”. Uma observação destas etapas revela um caráter instrumental voltado à descrição do processo de criação e diagramação das mídias impressas, sem um enfoque direto voltado ao conteúdo do que é impresso e às questões dele derivadas. O terceiro *link*, “Vivenciando o desenvolvimento de projeto com mídias integradas na educação”, leva a uma página que mais se assemelha à apresentação de um curso completo e não de um subconjunto, um módulo específico de um curso, pois esta, por sua vez, também é constituída de módulos, “apresentação geral”, “estrutura”, “metodologia”, projeto didático” e outros.¹⁹

Ciclo Avançado	
Convergência das Mídias	Acessar
Linguagem da mídia impressa: Escrita e Visual	Acessar
Multimídia educacional e softwares de autoria	Acessar
Vivenciando o desenvolvimento de projeto com mídias integradas na educação	Acessar
O uso de blogs, flogs e webquest na educação	Acessar
Planejamento, gestão e avaliação do uso das mídias na educação	Acessar
Cordel	Acessar
A imagem na mídia impressa	Acessar
Histórias em quadrinhos e charges	Acessar
Gêneros de Entretenimento	Acessar
Propaganda e Publicidade	Acessar
Módulo Avançado 2 - Serviços de Radiodifusão	Acessar
Metodologia da Pesquisa Científica	Acessar
Gêneros Educativos	Acessar
Gêneros Informativos na TV	Acessar
Aspectos Políticos da Televisão	Acessar
Metodologia de Pesquisa Científica	Acessar
Oficina de TV e Vídeo: Produzindo vídeos educativos	Acessar
Multimídia Educacional e Softwares de Autoria	Acessar

Figura 6 - Relação de disciplinas do Ciclo Avançado.

Fonte: MEC/Programa Mídias na Educação, 2016.

¹⁸ http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod81722/e1_intro.html

¹⁹ Ver <http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83285/apresentacao.html>.

Não há, entre as páginas dos diversos módulos, uma unidade visual, o que sugere uma construção independente de cada disciplina, módulo ou unidade informacional, deixando às universidades participantes a responsabilidade pelo desenvolvimento dos módulos em separado, sem que estes passem por uma finalização central de modo a conferir-lhes alguma unicidade. Essas páginas e as demais cujas *links* constam do Ciclo Avançado²⁰ parecem mais módulos independentes construídos em separado, sem uma visão do conjunto a ser pretendido com seus projetos visuais e estruturas próprias. Sobre a proposta de “letramento crítico”, é possível encontrar algumas evidências a partir dos *links* dos outros módulos. Aparentemente, a tendência do projeto original foi focar disciplinas da área da educação explorando a relação ensino-aprendizagem, como em “Vivenciando o desenvolvimento de projeto com mídias integradas na educação”, e a semiologia, estudo de signos e representações, como em “A imagem na mídia impressa”, como se descreve na apresentação do módulo:

- na primeira etapa você vai conhecer as potencialidades da imagem como campo de saber, as formas de conhecer e aprender sobre os aspectos da realidade, a partir do quadro O Grito do Ipiranga de Pedro Américo;
- na segunda etapa, tratamos da Leitura da Imagem, chamando atenção para o campo contextual e estrito da imagem. Nesse sentido, são considerados aspectos relevantes nesse processo, tanto os de ordem cultural quanto da imagem em si, a partir da fotografia de uma família judaica analisada;
- na terceira etapa, fazemos uma discussão sobre suporte e percepção da imagem. Uma pergunta perpassa todo este momento: “quais as consequências para a leitura da imagem quando esta é transposta para um outro suporte que não é o seu de origem?” (BRASIL, 2015a).

Assim, tendo como motivo o quadro de Pedro Américo “O Grito do Ipiranga”, propõe-se uma análise dos elementos constituintes da Figura, o contexto que representa e o outro, de sua própria criação, considerando tratar-se essa célebre obra de uma representação produzida posteriormente ao evento narrado. As disciplinas sugeridas no projeto original, portanto, além do caráter instrumental, podem (ou podiam, no caso) conferir um caráter de análise crítica aos letramentos midiáticos, conforme a proposta da página inicial do *website* do Programa Mídias na Educação. Contudo, ao contatar membros da equipe técnica da UFMS que fazem a gestão da versão dessa universidade dos ciclos oferecidos pelo Programa, fui informado que o *website* não é utilizado e que toda a estrutura de módulos e ciclos existentes neste reporta-se à origem do Programa em 2005, não sendo utilizada há bastante tempo. O *website* do Programa, apesar de estar ativo e com ofertas em 2015, está parado no tempo. Portanto, toda a estrutura dos cursos oferecidos pela UFMS por meio do Programa é baseada nos documentos

²⁰ Ver http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_avancado.htm.

obtidos junto à Coordenadoria de Educação a Distância da UFMS (CED/PREG) a partir do projeto do curso, conforme discuto a seguir.

3.4 O Programa Mídias na Educação na versão da UFMS

A análise do projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* Mídias na Educação (ver Anexo 1, Projeto do Curso Mídias na Educação) demonstra que, embora o curso possua uma proposta com estrutura geral produzida pelo conjunto de universidades aderentes ao programa e distribuída pelo MEC, essa proposta sofre alterações metodológicas e de estrutura em seu processo de elaboração dentro da UFMS e guarda certa independência didática da proposta original, como inclusive consta no projeto do curso em seu item 3.1 – Metodologia: “[...] para a oferta atual, possivelmente ocorrerão algumas modificações na proposta de alguns módulos”.²¹

O próprio fato de a UFMS ter deixado a plataforma E-PROINFO desde as ofertas de 2010 e passado a utilizar uma solução local a partir da plataforma *Moodle* sinaliza o desejo de algum grau de autonomia em relação à estrutura oferecida pelo MEC. Argui informalmente os coordenadores da época (2010 e anos anteriores) sobre o porquê da mudança de ambiente – e a resposta foi que a plataforma *Moodle* desenvolvida pela UFMS naquele momento já estava podendo atender aos recursos exigidos pelo curso e, como era totalmente desenvolvida dentro das instalações da Coordenadoria de Educação a Distância da instituição (CED/PREG) por técnicos lotados no próprio setor, isso possibilitava melhor controle, agilidade e eficiência nas operações. Novos servidores de dados, adquiridos especificamente para abrigar o ambiente virtual de aprendizagem, e o aumento da capacidade de conexão de internet da universidade também incentivaram a mudança. Posteriormente, como veremos mais à frente, as novas turmas de alunos elogiaram a medida, afirmando ser o ambiente hospedado na UFMS mais confiável, rápido e estável que o E-PROINFO.

Ressalte-se que, na UFMS, os ciclos oferecidos em cada edição do curso percorrem um razoável caminho burocrático até poderem ser oferecidos aos professores: inicialmente, a plataforma SISUAB²², do governo federal, oferece edital com a abertura dos cursos e recursos disponíveis; as universidades interessadas habilitam-se nesses editais, quando já precisam apresentar minutas do projeto de extensão (para o módulo intermediário) e de pós-graduação *lato sensu* (para o módulo avançado); documentos das Pró-Reitorias de Extensão e Pós-

²¹ Ver Anexo 1, Projeto do Curso Mídias na Educação.

²² Acessível em http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action, somente para usuários cadastrados.

Graduação com manifestação favorável à realização dos cursos também são necessários; após a submissão junto à plataforma e sua consequente aprovação, é necessária também a aprovação dos cursos em cada um dos conselhos das Pró-Reitorias citadas (Extensão e Pós-Graduação). A partir desse momento, indica-se, junto ao SISUAB, a relação dos profissionais que estarão envolvidos no programa e quantas horas-aula cada um deles trabalhará. A agência de fomento (no caso o FNDE), em sintonia com a CAPES, estabelece uma relação de uma bolsa de tutoria para cada 25 alunos/mês, uma bolsa de Professor Pesquisador I ou II (de acordo com a experiência prévia de cada profissional) para cada 15 horas-aula trabalhadas e ainda bolsas para revisores, diagramadores e outros produtores de material didático, além de bolsas específicas para orientação. Obviamente, há um limite no número de bolsas, a ser oferecido de modo que permita a conciliação da carga horária geral do curso. Cada edição do curso é oferecida a partir de diversos módulos (correspondentes a disciplinas ou parte destas) e equivalente a 15 horas-aula. Conforme os projetos dos cursos oferecidos na UFMS, as disciplinas possuem o mínimo de 15 horas-aula ou múltiplos inteiros destas (15, 30, 45, 60, etc.), de modo a perfazerem a carga horária mínima de 120 horas-aula no ciclo intermediário e de 360 no ciclo avançado (a pós-graduação *lato sensu*). No caso do projeto de extensão (ciclo intermediário), a regulação da UFMS é mais simplificada e, conforme as Normas Regulamentares das Ações de Extensão da UFMS (Resolução n. 9/2013-COEX), por meio de editais específicos anuais ou bienais o projeto pode ser posto em execução a partir da aprovação simples do Conselho de Extensão da entidade, sem necessidade de publicação de edital para anúncio e lançamento de vagas. Já no caso do ciclo avançado, por se tratar de um curso de pós-graduação, está sujeito à normalização pertinente regulamentada pela Resolução 40/2013-COPP/UFMS – Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS e inclui a criação de um regulamento do curso, a criação de Comissão de Especialização do Curso (COESC) composta pelos professores integrantes do curso e um representante discente, resolução do Conselho de Pós-Graduação aprovando a implantação do curso e, finalmente, a publicação de edital na imprensa oficial (edital completo) e popular (apenas extrato). Nessa instituição não é permitida a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter permanente (com reedições anuais sucessivas), apenas cursos temporários (com uma única oferta cada), conforme dispõe a citada Resolução n. 40/2013 – COPP/UFMS em seu artigo 1, parágrafo terceiro. Assim, cada oferta é considerada um novo curso e, portanto, precisa passar por todo o trâmite novamente.

A partir do projeto aprovado pela UFMS para a edição do curso Mídias no período de 2010 a 2011, foi observada a relação de disciplinas constantes do curso e sua respectiva carga horária (quadro 03), bem como as ementas com os conteúdos a serem ministrados. As

disciplinas utilizam-se dos conteúdos sugeridos pelo programa nacional e, conforme consta na metodologia do projeto aprovado pela UFMS, foram elaboradas por uma equipe multidisciplinar oriunda das universidades UFPE, UFAL, UFRGS, UFCE, UFRN, UFPR e UNB. O projeto de 2010 ainda esclarecia que alterações de conteúdos poderiam ocorrer em alguns módulos.

Quanto ao proposto nos objetivos do Programa Mídias na Educação em relação à formação de leitores críticos em diferentes mídias, conforme descrito anteriormente a partir do Programa, o estudo da criticidade, levando em conta a estrutura curricular e as ementas dos cursos, mostra-nos algumas disciplinas de caráter mais prático, instrumental, isto é, focado no “saber fazer”, enquanto a maioria faz mais uso da teoria. A seguir exibe quadro com a relação das disciplinas e suas ementas (ver Anexo 1 – Projeto do Curso Mídias na Educação):

Disciplina	C.H.	Ementa
1 – Encontro Presencial – Seminário de Apresentação do Curso	30	---
2 - Metodologia Científica	30	Pesquisa em ciências sociais, a natureza do conhecimento. Paradigmas, conceito de ciência. Método científico e sua aplicabilidade na pesquisa social. Projeto e abordagens gerais de pesquisa. Elaboração do projeto de pesquisa, técnicas de coleta e análise dos dados qualitativos. Elaboração do relatório de pesquisa. Pesquisa pedagógica educacional como prática.
3 – Planejamento, Gestão e Avaliação do Uso das Mídias na Educação	45	Visão Sistêmica Organizacional. Sistema de Educação a Distância. Processo administrativo ou gerencial. Organização do Sistema Midiático. Função Organizacional do Sistema Midiático. Direção do Sistema. Gestão do Sistema. Avaliação do Sistema. Planejamento do sistema midiático, tipos de planejamento e diferenciações. Gestão de projetos de mídias educativas no âmbito das políticas públicas com vistas à formação de especialistas para gerenciar projetos de mídias nos espaços educativos. Mídia televisiva e a educação: análise das experiências brasileiras no campo da produção para uso em sala de aula. TV e a educação. Gestão das emissoras educativas.
4 – Convergência de Mídias	30	Abordar os conceitos emergentes sobre comunicação, mobilidade, ubiquidade e convergência de mídias e contribuir com a compreensão das diferentes possibilidades de uso pedagógico, favorecendo a reconstrução da prática. Discutir as implicações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Contribuir para a criação de condições que despertem nos profissionais a motivação para o uso integrado das mídias e tecnologias em suas práticas. Compreender os papéis dos alunos, professores e demais envolvidos na comunidade escolar como autores e interlocutores.
5 – Uso da Informática na Educação Especial	30	A disciplina se propõe a mostrar como a utilização dos diferentes tipos de mídias pode ser uma importante ferramenta de auxílio na prática pedagógica de professores da Educação Especial, envolvendo aspectos das necessidades especiais; avaliação e acessibilidade; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física e estudos de caso.

6 – Blog, Flog e Webquest	30	As diversas ferramentas interativas da internet podem ser utilizadas como recursos facilitadores de uma prática pedagógica diferenciada. Esta disciplina busca oferecer as instruções técnicas de utilização e principalmente as possíveis utilizações no âmbito da educação.
7 – Vídeo I	30	Vídeo, suas vantagens e limitações, bem como analisar um vídeo didático, atentando para os aspectos inerentes ao cenário, áudio, personagens, fotografia, animação, linguagem, duração e adequação do vídeo ao público alvo. O módulo deverá permitir ao aluno o desenvolvimento de competências que assegurem o planejamento e a produção de um vídeo didático educativo de curta-metragem.
8 – Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação	30	Esta disciplina foi pensada de maneira a auxiliar o trabalho de orientação e elaboração do projeto que culminará no desenvolvimento do trabalho final de curso, o artigo científico. É uma tentativa de sistematizar questões que podem ajudar o cursista a refletir sobre o próprio processo de construção de seu trabalho, numa atitude de autorreflexão e autocrítica. A disciplina objetiva aprimorar a capacidade de refletir crítica e criativamente a respeito das diferentes linguagens midiáticas e incorporar as mídias como meio de comunicação e expressão no processo de ensino-aprendizagem. Visa ajudar a elaborar projetos e conteúdos educacionais nas diferentes mídias, bem como posicionar-se criticamente a respeito da prática e do papel desempenhado pelas tecnologias de comunicação na criação de um novo ambiente educacional.
9 - Uso da Informática na Prática Pedagógica	45	Analisar a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em relação à contribuição para a prática docente.
10 - Encontro Presencial com Orientadores	30	Discussão dos pontos relevantes do trabalho final de curso. Definir encontros presenciais e virtuais (cronograma de atividades). Estruturar o trabalho final do curso.
11 – Orientação do Trabalho Final de Curso (TFC)		Elaboração de um artigo científico, conforme estabelece o anexo da Resolução 95/COPP/FUFMS, artigo 2º. O TCC será elaborado pelo cursista que obtiver conceito igual ou acima de “C” em todas as disciplinas (art. 31 e 32, da citada resolução). O professor orientador será designado pela comissão de especialização do curso – COESCE, após a convocação por edital público.
12 - Encontro Presencial - Encerramento	30	Apresentação dos principais trabalhos elaborados durante o curso. Apresentar os resultados alcançados.

Quadro 3 - Quadro de disciplinas do curso Mídias na Educação da oferta de 2010-2011 da UFMS

Fonte: CED/PREG/UFMS, 2014.

Observando-se apenas as ementas apresentadas no Projeto do Curso (Anexo 1), especificamente as disciplinas 3 a 9, que representam o núcleo teórico do curso, observa-se a preocupação em oferecer ao professor um panorama amplo do emprego das mídias no ambiente escolar. Ressalte-se que praticamente todas as disciplinas do curso são voltadas para a compreensão e utilização de recursos digitais na prática escolar.

No próximo item, inicio a discussão sobre grupos focais e a análise sobre o que foi produzido.

3.5 Dialogando com os grupos focais

Neste item procuro discorrer e analisar cada um dos grupos focais em separado com destaque para falas que julguei significativas para a análise. Após este momento, destaco os temas que serão utilizados na composição dessa análise e auxiliarão na obtenção dos objetivos desta pesquisa, onde no momento seguinte serão postos em comparação.

3.5.1 O GRUPO FOCAL 1

Após iniciarmos a reunião, os professores começaram a conversar a partir dos temas propostos: o curso Mídias na Educação e sua aplicação; as TIC na sala de aula e outros assuntos ligados à educação e às tecnologias. A conversa iniciou-se com a crítica de integrantes do grupo que muitos professores não viam relação entre TIC e ensino (em sala de aula) e que as salas de tecnologia das escolas não teriam, para eles, função pedagógica, o que, de certo modo, seria contraditório, uma vez que esses mesmos professores fazem uso de diferentes tecnologias digitais em sua vida profissional (computadores, celulares, câmaras, etc.), inclusive participando de redes sociais e do próprio ciberespaço. Portanto, utilizam-se das tecnologias enquanto pessoas para interagirem com todo mundo, mas na sala de aula não são capazes de fazer uso dessas mesmas tecnologias para interagir com os seus alunos.

Para os participantes do grupo, de modo geral, existem diversas questões que atrapalham ou impedem a utilização das TIC em sala de aula, ou mesmo a utilização das salas de tecnologia das escolas. Uma dessas questões apontadas seriam os detalhes burocráticos, tanto na reserva quanto no acesso e justificativa de utilização desses espaços (as salas de tecnologia).

Só tem uma coisa: se tem, a gente não pode usar. Porque eu pedi várias vezes: “Por favor, eu queria usar, ir na sala de informática com os alunos, eu queria passar Grécia, Roma, eles precisam visualizar, eles estão sem livro didático”, eles não tinham livros didáticos, tá? O 6º ano, ele fala isso para você: “Ah, professor, me desculpa, vai mudar, porque a sala de informática...” – no fim não tinha sala, não tinha a parte da tarde... que à tarde tinha uma pessoa que tomava conta da sala de informática, daí o professor não podia usar (GF-1, p. 8).

Os entraves burocráticos desestimulam o professor a utilizar esses recursos, pois teria que preencher mais documentos e perder mais tempo com relatórios de utilização, sendo obrigado a apresentar por escrito objetivos, justificativas, metodologias e resultados esperados e obtidos toda vez que precisasse utilizar esses espaços. Entretanto, por consenso concordaram

que esse problema burocrático pode ser contornado de acordo com a boa vontade e interesse da direção das escolas em auxiliar o professor no preenchimento dessa documentação.

A falta de recursos para a manutenção dos computadores, o tempo investido na preparação de cada aula em laboratórios, a dificuldade de acesso para os professores realizarem atividades de formação sobre novas tecnologias são alguns dos problemas apontados por Kenski (2007) como fatores que inibem ou levam a evitar a utilização de TIC em sala de aula ou em laboratórios de informática, “salas de tecnologia” ou “salas de informática”, como são comumente designadas. Os professores afirmaram que, no começo do processo de informatização, quando chegaram os primeiros computadores às escolas, já com internet, estes tinham sua utilização liberada sem controle físico (digital, por bloqueio de acesso a determinados *websites*), o que permitia a utilização de redes sociais e acesso a toda sorte de *websites*, incluindo material impróprio ou pouco utilizável como recurso pedagógico. Segundo Kenski (2007), escolas que possuem tecnologia de rastreamento de acesso e controle do que é utilizado por seus alunos demonstram que estes, quando em navegação livre, tendem a passar menos tempo envolvidos nas atividades propostas pelos professores e mais em redes sociais ou jogos em rede. Caberia, portanto, aos professores desenvolver meios de aprendizado que pudessem envolver recursos atraentes aos alunos, tais como as redes sociais ou jogos em rede.

Em escolas que têm computadores conectados à internet em número suficiente e disponíveis para uso pelos alunos, os problemas são de outra ordem. Nas escolas de ensino fundamental e médio, por exemplo, professores de informática tornam-se vigias dos alunos, patrulhando o que fazem nos computadores e que páginas acessam, para tentar evitar o envio ou a recepção de material ilícito, pornografia e a realização de ações socialmente condenáveis. As escolas precisam colocar filtros nos computadores, para bloquear o acesso a determinados tipos de *site* e o uso de programas piratas, por exemplo. Instala-se uma certa competição entre as soluções encontradas pelas escolas para bloquear o acesso dos alunos e as tentativas deles de realizar invasões e quebrar os bloqueios. Dispositivos de segurança que rastreiam as ações dos alunos nos computadores mostram que eles gastam um tempo mínimo realizando as atividades da escola. Na maior parte do tempo, estão brincando, jogando e interagindo com amigos virtuais. Essas ações podem ser vistas como problemas, mas também como caminhos por onde as escolas podem trazer os estudantes para novas e mais prazerosas formas de aprender (KENSKI, 2007, p. 58).

As salas de informática são justificadas, segundo os professores, como recurso para preparar os alunos, na sua grande maioria adolescentes, para o mercado de trabalho. Poder-se-ia supor que esses espaços fossem utilizados, em parte, para ensinar a esses alunos a utilização de programas de escritório, entre outros, mas, infelizmente, como diz a professora a seguir, isso não teria ocorrido naquele momento.

E tinham tudo, mas, na verdade, não tinham nenhum conhecimento ali, porque quando eu fui para a sala de informática do instituto, era para preparar o aluno para o mercado de trabalho. E aí... e essa visão totalmente diferente, conhecimento do Word, do Excel, planilhas e formas, e isso e aquilo. Assim, eles sabiam, achavam que sabiam tudo, mas não sabiam nada. E até uma das coisas que foi... foi defendida no final, né, foi utilizar essas salas de informática como profissionalizante a partir do 8º ano, por aí – 8º não –, podia ser do 6º ano em diante. Mas esse conhecimento teórico em si, de aula, de Excel, de Word. E tantos outros programas também para... para estar sendo preparado para o mercado de trabalho, que exige. Se todas as escolas têm ali essa ferramenta, poderia ser usada de maneira diferente (GF-1, p. 4-5).

Nessa fala da professora do Grupo Focal 1 percebe-se uma certa redução no papel das salas de informática e na própria utilização das TIC em ambiente escolar. Para ela, ao menos naquele momento, os laboratórios deveriam ser utilizados, ao menos em parte, como instrumentos de formação em aplicativos comerciais e não como elementos coadjuvantes no processo ensino-aprendizagem.

A gestão escolar e a vontade política dos diretores e professores efetivos das escolas, segundo os integrantes do GF-1, são fator preponderante para a utilização ou não das TIC em sala de aula. Afirmou-se que algumas escolas públicas muito bem estruturadas e com bons resultados nos indicadores educacionais são resistentes à utilização de TIC em sala de aula ou em salas de tecnologia durante as aulas, não estimulando os professores dessas unidades escolares a utilizá-las.

Outra questão apontada pelo GF-1 foi a escassez de materiais didáticos com foco regional, como, por exemplo, a história de Mato Grosso do Sul e da cidade de Campo Grande. Esse seria outro fator desestimulante para o uso da pesquisa na internet ou conteúdos multimidiáticos, como afirmou um dos professores dessa área. “Tinha o PROINFO, eu fiz o curso, só [que na] minha área não tem nada de Mato Grosso do Sul [...]” (GF-1, p. 5).

Afirmou-se que é preciso também induzir o aluno a pesquisar na internet de modo que ele possa ter os elementos para interagir com os conteúdos oferecidos pelo professor. Todo o material utilizado também precisa ter suas fontes identificadas, e isso precisa ser explicado aos alunos, sobretudo aos das séries finais do Ensino Básico. É comum o aluno confundir a fonte da informação com o nome da ferramenta de busca na internet. Ao ser indagado sobre onde teria encontrado tal informação, a resposta mais comum, segundo os professores é “no Google”. Outra questão abordada foi como trabalhar os conteúdos das disciplinas utilizando-se das salas de tecnologia. Esse trabalho era mais ou menos fácil dependendo das características da sala de informática e da própria escola. Aí também aparece a questão da gestão escolar, em que os professores apontam o empenho da direção da escola como determinante para que esse setor seja ou não funcional. Escolas com suas salas de tecnologia sucateadas o seriam, ao menos

em parte, pela falta de empenho da direção da escola em buscar novos recursos. Foi mencionado também que há casos em que as escolas se recusam a receber determinados equipamentos, como, por exemplo, a lousa digital por se tratar de recursos tecnológicos caros e de utilização e manutenção complicadas. Mencionou-se também que, em algumas escolas, os professores das salas de tecnologia seriam designados para desenvolver atividades estranhas às específicas de monitorar e coordenar a sala, o que também contribuiria para degradar a qualidade dos recursos oferecidos.

Olha, eu peguei Geografia, Artes, História, entendeu? Como o colégio tem 150 alunos, é um colégio de poucos alunos, em compensação lá eu consegui trabalhar Artes, consegui trabalhar Geografia, consegui trabalhar História também; principalmente Artes, que não tem produção didática, você tem que pegar e trazer todo o... o conteúdo foi através do... a sala de informática, então através do que a gente conseguia ali da sala de informática, a gente ia trabalhar em sala de aula, entendeu? (GF-1, p. 5).

Em outras escolas, o grupo apontou que existem salas de tecnologia ou desativadas, pouquíssimo utilizadas, sem professor de tecnologias para acompanhar a classe, ou ainda com acesso limitado. No caso dos professores substitutos, em algumas escolas onde o acesso à sala é mais restrito, pode acontecer de eles não conseguirem utilizar-se desses espaços. O fato de serem substitutos, por sua característica transitória, é geralmente um fator que os intimida, fazendo com que receiem ficar malvistas caso façam muitos pedidos de utilização desses espaços. Ficou claro para o grupo que isso não acontece em todas as escolas e, se o acesso às salas tecnológicas é precário em algumas, em outras é muito incentivado por parte da administração escolar. Esse incentivo e empenho da administração também são vitais para que a escola receba recursos, tenha manutenção adequada de seus equipamentos e seus professores possam elaborar projetos que estimulem seus alunos dentro do contexto escolar. Por outro lado, há que se respeitar as práticas dos professores e entender que alguns não veem necessidade de agregar recursos de novas tecnologias a suas práticas pedagógicas. Nesses casos, não há como “forçá-los” a ir por esse caminho. A melhor saída seria, então, mostrar bons resultados na utilização das TIC de modo a incentivar a sua utilização por esses professores.

Para Moran (2003), há uma “pedagogia da gestão pedagógica” composta de quatro passos a serem seguidos pela escola para a implantação das tecnologias digitais: o primeiro é a garantia do acesso, o segundo é o do domínio técnico, o terceiro é o do domínio pedagógico e gerencial e o quarto, decorrência dos demais, é o da inovação pedagógica. O acesso deve ser fácil e amplo para professores, alunos e demais integrantes da escola e da comunidade. Isso não requer atualização constante de equipamentos da escola, mas demanda que se tenha o mínimo

indispensável e em boas condições de uso. O segundo passo, o do domínio técnico, requer capacitação constante do professor e dos demais profissionais envolvidos. A capacitação deve focar-se no “saber usar” bem como na prática cotidiana com os equipamentos. O terceiro passo, o domínio pedagógico e gerencial, envolve todas as questões pedagógicas e administrativas em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possam auxiliar a escola. Finalmente, o domínio da inovação implica a descoberta de soluções que seriam impossíveis sem o uso dessas novas tecnologias.

Indagados sobre como o curso Mídias na Educação influenciou em suas práticas docentes, os professores reagiram afirmando que ele possibilitou “um olhar diferente”, ressaltando que as “capacitações” devem acontecer sempre. No aspecto das tecnologias a atenção deve ser redobrada, pois “a cada dia tem coisa nova”. O curso “abriu um leque”, pois mostrou novas maneiras de se utilizar recursos tecnológicos que já eram conhecidos pelos integrantes do grupo, mas estes não imaginavam como aplicá-los em sala de aula, como, por exemplo, o programa de criação de vídeos oferecido no Microsoft Windows, o *Movie Maker*. Explorar esse tipo de recurso que é acessível para boa parte dos professores e alunos (basta ter um computador com o MS Windows em casa ou na escola) ajuda a desenvolver diversas competências e enriquece as atividades curriculares dentro e fora da sala de aula, segundo afirmaram os integrantes do GF. Especificamente sobre o desenrolar do curso Mídias na Educação, oferecido pela UFMS na modalidade a distância, o grupo ressaltou o papel dos tutores como importante para a evolução do aluno no curso e para evitar a evasão do mesmo. Segundo o grupo, um bom tutor pode evitar a desistência do aluno, ao mesmo tempo em que a ausência de bons tutores é fator de evasão.

O curso no formato EAD foi o primeiro de pós-graduação feito nessa modalidade por todos os participantes. A utilização do ambiente virtual de aprendizagem, o *Moodle*, não foi um problema para eles, mas alunos participantes dos grupos 3 e 4, por serem egressos de ofertas anteriores do Programa Mídias, reclamaram das dificuldades da Plataforma E-PROINFO, produzida, gerida e hospedada em servidores de Brasília, DF, conforme veremos mais à frente. Basicamente, a proximidade gerencial do *Moodle* da UFMS foi reconhecida como um fator de melhoria nas relações entre os alunos e a equipe que oferecia o curso.

O papel do tutor é novamente reforçado como fator agregador ao curso, uma vez que o mesmo não tinha aulas presenciais. A substituição dos próprios tutores, uma vez que eles não têm vínculo empregatício com a instituição e recebem apenas bolsas da CAPES, é um fator que pode desestruturar turmas. A modalidade a distância, segundo o grupo, exige mais disciplina e força de vontade do aluno, que precisa de um contato pessoal com o professor e se

ressente disso quando não o tem. Cursar o Mídias na Educação foi um desafio para os professores que já possuem grande carga horária de trabalho. Sendo assim, a falta do professor ao lado do aluno é suprida em parte pelas tecnologias que colocam os tutores em contato constante com os alunos.

Em relação ao acesso da plataforma em si, os professores do GF-1 são todos egressos da turma de 2011 do curso, que, como já afirmado, passou a contar com a plataforma *Moodle*. Embora essa plataforma não seja considerada difícil pelos egressos, exige atenção e vontade do aluno para aprender a dominar seus recursos, como afirmaram os professores/alunos do curso. Pelas suas características instrumentais, o curso Mídias procurou explorar ao máximo os recursos disponíveis naquela plataforma. Todas as atividades eram obrigatórias, embora nem todas fossem pontuadas. A interação dos alunos com a plataforma era obrigatória e cobrada constantemente.

Os professores afirmaram ter aprendido a elaborar vídeos e *blogs*, bem como utilizar outros recursos da internet, como o *webquest*. Em especial os *blogs* ainda são utilizados por eles como material complementar a ser pesquisado pelos alunos. A utilização desses recursos, sobretudo os do ciberespaço, precisa ser ponderada, considerando o que está disponível e é realizável na escola. Por exemplo, utilizar-se das ferramentas da internet na sala de tecnologia só é possível se houver um *link* de internet compatível com o número de máquinas instaladas. Sobre essa questão, um dos professores do grupo relatou que, em sala de tecnologia, pediu para que cada um dos 30 alunos de sua classe criasse um *blog*. O experimento não foi possível porque o *link* de internet do laboratório não comportava que 30 alunos utilizassem esse recurso ao mesmo tempo. Um dos professores relatou que em sua escola existem duas salas de tecnologia. Em uma delas há uma ligação de internet melhor, e esta é utilizada pelas classes do 5º ao 9º ano. As classes iniciais ficam com a outra sala, que conta com *link* menor, mas está voltada para a utilização de jogos didáticos e outros recursos apropriados às séries iniciais. Nessa escola citada, a maioria dos cerca de 40 professores faz uso dos espaços tecnológicos regularmente, sendo que “apenas uns três professores” evitam fazê-lo (GF-1, p. 22)

A possibilidade de utilização de recursos tecnológicos dos próprios alunos (*smartphones*, câmeras, etc.), ainda que não incentivada pelos membros do grupo, não passa despercebida por estes. O grupo avalia que esses recursos são poderosos, mas a total heterogeneidade desses aparelhos entre os alunos acaba por dificultar o emprego institucionalizado dos mesmos, isso considerando que muitos alunos ou são proibidos pelos pais de levar seus aparelhos para a escola ou simplesmente não os possuem. Foi lembrado que boa parte dos *smartphones* atuais são capazes de reconhecer arquivos do tipo *e-pub* (do inglês

electronic publication) e PDF (arquivo de leitura padrão da Adobe), o que poderia ser um instrumento complementar muito valioso para a leitura e estudo de textos auxiliares, boa parte deles disponível de forma gratuita na internet. Um dos professores afirmou que já observou alunos seus baixando textos utilizados em suas aulas – livros, artigos ou outros – e os lendo em seus *smartphones*. Outro afirmou incentivar seus alunos a utilizarem *websites* como Google ou Wikipédia para pesquisar assuntos da aula em seus *smartphones*.

Moran (2013) afirma que os celulares do tipo *smartphones* congregam tecnologias antes existentes isoladamente, tais como câmeras digitais, gravadores, telefones, telas de vídeo, que convergem entre si, tornando-se um único artefato. O celular, portanto, é mais que a soma dessas tecnologias, pois a união destas gera um equipamento novo, detentor de novas perspectivas culturais.

O computador continua, mas ligado à internet, à câmera digital, ao celular, ao mp3, principalmente aparelhos móveis. O telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços (MORAN, 2013, p. 89).

Ainda sobre *smartphones* e similares, foi observado que há casos em que professores percebem essas tecnologias como “algo que está ali para destruir a sua aula”. A escola de um dos participantes do grupo focal, segundo este, organizou reuniões para discutir a liberação ou não desses aparelhos e tem optado, segundo ele, pela não utilização dessas tecnologias em sala de aula. De fato, percebi, por meio dos grupos focais, que não há consenso sobre a utilização de computadores, *smartphones*, *tablets* ou quaisquer outros recursos tecnológicos em sala de aula que não estejam diretamente envolvidos em algum projeto maior, como, por exemplo, o PROUCA. Gestores escolares e mesmo os professores parecem temer que a utilização dessas tecnologias fuja totalmente ao controle pedagógico e sirvam para todo tipo de uso estranhos aos interesses escolares, podendo ameaçar a segurança dos alunos, dos professores e da própria escola.

As escolas, segundo os professores, fazem controle permanente das redes *wi-fi* e trocam regularmente as suas senhas de acesso, de modo a evitar ao máximo a utilização do sinal *wi-fi* da escola pelos alunos. Há o receio de que os alunos venham a acessar *websites* restritos (pornografia e outros) dentro da escola a partir desse sinal. A própria questão da intensidade do sinal e sua capacidade, geralmente baixa, são também apontadas como motivos para se evitar o compartilhamento do sinal *wi-fi*. Casos de assédio entre alunos via redes sociais ou mensagens de texto durante o período das aulas também foram citados pelos professores. Os integrantes

do grupo afirmaram que a maioria das escolas não estaria preparada para lidar com questões dessa natureza e que os *smartphones*, por serem aparelhos muito poderosos, ricos em recursos e com acesso à internet, constituiriam um risco em potencial para a segurança da escola e dos próprios alunos. A sua utilização sem acompanhamento adequado pode trazer consequências muitas vezes nem mensuráveis, afirmaram os professores. E “não tem como controlar” (o uso), concluem.

Sobre as tarefas solicitadas pelos professores aos alunos, eles afirmaram que é comum a cópia ser confundida com pesquisa. Uma professora do GF-1 explicou que certa vez pediu a seus alunos uma produção de texto (uma redação) e recebeu de um deles (que considerava bom aluno) um texto que não era de sua autoria como sendo sua redação. Nesse caso, afirma a professora, é importante explicar ao aluno que a produção textual precisa ser autoral e que a simples cópia é nula. Outro professor disse que, além de simples cópias, também recebe trabalhos ou com informações disparatadas (fontes duvidosas) ou simplesmente desatualizadas. Nesses casos, afirma ele, é preciso explicar ao aluno que é importante, além de obter as informações, procurar confrontá-las com outras fontes.

Segundo outro professor, é comum que os alunos em suas lições de casa façam pesquisas apenas na internet, desprezando fontes impressas, mesmo que as possuam, como, por exemplo, seus livros didáticos. Para ele, “há uma falta de hábito na leitura de livros”, o que deixa o aluno na condição de leitor quase que exclusivo da internet, de onde mais copia propriamente do que consulta. Toda essa oferta de textos, fontes e informações *online* acaba por exigir mais do professor, fazendo com que não consiga verificar e corrigir todo o conjunto de trabalhos recebidos, conclui o mesmo professor.

Não escreve uma frase, aí de repente ele está com aquele texto lindo e maravilhoso ali, entendeu? “Eh... onde você tirou?” – eu chego para o aluno, na prova: “Você copiou, você colou, né? A gente combinou que você não podia fazer isso. Da onde você tirou? Vamos colocar aqui embaixo?”, coloco embaixo na frente do aluno, né. Coloco lá, dá um jeitinho de aparecer. E ele de boa, não coloca lá embaixo. Agora, vamos falar um pouquinho da sua fala, vamos falar aqui o que ele falou. Entendeu? Falou bem assim, porque eu preciso resolver um problema. Eu tenho duas horas de aula, se eu não resolver o problema em duas horas e a direção souber que eu tenho problema, o outro professor colocava... no resto da aula da manhã você já tinha colocado. Então eu tentei resolver tudo ali em sala de aula (GF-1, p. 32-33).

De modo geral, os professores do GF-1 afirmaram identificar facilmente quando o texto recebido é apenas cópia ou algum tipo de produção textual feita a partir de uma pesquisa. Um deles afirmou que exige que seus alunos citem todos os *websites* que utilizam em suas pesquisas. Em caso de texto com fonte não citada, pede para os alunos refazerem ou mostrarem

de onde retiraram as afirmações. Os integrantes do grupo reforçaram que há uma dificuldade por parte dos alunos em identificar adequadamente as fontes de onde pesquisam. “É comum escreverem ‘Google’ como fonte das informações, confundindo a ferramenta de buscas com o *website* efetivo onde ela é encontrada”. Outro professor afirmou que é importante desenvolver o conceito de “plágio” e de “autoria” com os alunos e até mesmo com os pais desses alunos. “Infelizmente o próprio pai ensina o filho a copiar”, relata esse professor, afirmando que chegou a receber uma reclamação de um pai de aluno sobre a crítica que este recebeu. O professor afirmou ter detectado a cópia e advertido o aluno de que tal procedimento não era válido e pedido para o mesmo refazer o trabalho citando fontes e produzindo seu próprio texto. No dia seguinte, relata ele, recebeu a visita do pai do aluno reclamando da crítica feita a este com o argumento de que, durante seu curso universitário, havia feito sempre assim sem problemas. Nesses casos, disseram os integrantes do grupo, é necessário agir com sutileza, procurando deixar clara a necessidade de manter o princípio da autoria e problematizar as questões éticas sobre o plágio.

Agora fala assim: “Clica aí, abre um”, aí abre um, falo assim: “Está vendo aquele enderecinho? Então, é aquele site que você escolheu”. E aquele negócio, eh... eh... a internet, ela é uma faca de dois gumes – como fala? – ela é um caminho para o bem, ela é um caminho para o mal. Ela dá a opção de você escolher o caminho. Aí em relação a... a Mídias na Educação, você... é igual ele falou, você tem que estar em cima. Não é em cima igual um – eh... como é que é? – ser... ter autoridade sem ser autoritário, é você conquistar o aluno, você educar e você direcionar ele, né, puxar ele pelo... Fala: “Ó, é assim” – não. Tanto é que eu não tinha problema com os gestores, eu entrava do 5º a pessoa 9º ano, sabe assim, é aquela ali, participava e ainda ia executar com tudo, eu não tinha problema. Eu ouvia tanto em reunião de problema que a gente colocava na reunião pedagógica, em relação a isso, problema disso, aí eu olhava assim, falava assim: “Não parece a turma que eu pegava”, sabe? O que facilita, é igual a gente falou do início. É você acreditar naquilo ali e tocar para frente, sabe. Não adianta ela estar ali, aquela sala linda e maravilhosa, se você ainda acha que ela não tem função nenhuma (GF-1, p. 35).

Sobre a resistência de alguns colegas ao uso de qualquer tecnologia digital em sala de aula, o grupo afirmou que ela existe por motivos variados, como, por exemplo, o receio de alguns colegas já com longo tempo de serviço e perto da aposentadoria de terem que aprender novas técnicas de ensino-aprendizagem ou simplesmente entender como funcionam esses dispositivos. Existiriam também, afirma o grupo, colegas que conhecem e lidam diariamente com as TIC em sua vida pessoal, mas se recusam a utilizá-las em seu trabalho na sala de aula, e, finalmente, colegas que ainda não conhecem nada ou muito pouco do universo digital e, por esse mesmo motivo, não sentem nenhuma necessidade de empregar recursos dessa natureza em suas aulas. Um dos professores afirmou que costuma dizer a seus colegas que o mundo agora é

assim, cheio de tecnologias, e nós aqui na escola temos que entender como refletir isso em nossas aulas.

Moran (2013) afirma ser a escola uma instituição mais tradicional que inovadora, cuja cultura geralmente “resiste bravamente às mudanças” (MORAN, 2013, p. 90). Para esse autor, o modelo de ensino focado no professor tem prevalecido, ainda que os avanços teóricos apontem mudanças de foco do ensino para a aprendizagem. De um modo geral, os alunos estariam melhor preparados para as tecnologias digitais que os professores e estes demonstram isso geralmente evitando o emprego dessas tecnologias ou ainda as utilizando a partir de limites rígidos.

A seguir, continuo esse diálogo a partir da perspectiva do grupo focal 2.

3.5.2 O GRUPO FOCAL 2

Um dos professores integrantes do grupo iniciou a reunião afirmando que a utilização das TIC tem dois lados e o maior problema é a formação do professor diante desse desafio.

Eu penso... eu penso, acho que tem os dois lados: tem o lado bom e tem o lado negativo, como tudo tem dois lados. Mas eu vejo assim: que a grande dificuldade hoje de trabalhar, de estar usando essa tecnologia da informação e comunicação na sala de aula, é a questão do professor ter condições do seu preparo de acompanhar esse aluno. Eu acho que o maior problema que eu vejo é esse daí, porque você... você tenta colocar essa tecnologia dentro da sala de aula, tenta fazer com que ela esteja presente ali dentro, mas o professor não vem preparado para isso (GF-2, p. 3).

No grupo focal 2, como nos demais, os professores apontam a questão da necessidade da formação continuada, não apenas em relação às TDIC, mas principalmente em relação a estas, pois muitos professores sentem carência dessa formação específica. Nesse aspecto, os grupos convergiram ao afirmar que as ofertas do Programa Mídias na Educação proporcionaram novas perspectivas no emprego dessas tecnologias.

A capacitação técnica em informática é o ponto de partida na formação em tecnologias. Não se trata de nos tornarmos peritos em informática, mas de adquirir as habilidades necessárias para nos tornarmos usuários competentes. A partir do conhecimento prático, poderemos passar a utilizar diferentes programas, os quais serão de grande utilidade para nós (LLANO; ADRIÁN, 2006, p. 69).

Esse “conhecimento prático” apontado por Llano e Adrián é o letramento digital ao qual me refiro nesta pesquisa. É aquele conhecimento que vai além da superfície material e

permite a sinergia e convergência de diversos equipamentos e tecnologias de modo a impor-lhes sentidos distintos, construindo caminhos para o aprendizado mediado por essas tecnologias.

No grupo aparece a questão de que boas aulas também podem ser oferecidas apenas com quadro-negro e giz. Kenski (2012) chama a atenção para o reducionismo do conceito de tecnologia, conforme já abordamos no capítulo 2:

Alguns autores contemporâneos falam mesmo que estamos vivendo em plena “sociedade tecnológica”. O que tenho observado é que essas expressões ecoam no pensamento popular de maneira perturbadora. Aguçam a imaginação. As pessoas começam a pensar nos espaços apresentados em romances e filmes de ficção científica que exploram a oposição entre nossa natureza humana e a “máquina”, forma concreta com que a tecnologia é popularmente reconhecida (KENSKI, 2012, p. 18).

O mesmo autor conclui afirmando que a tecnologia está em todo lugar e é presente em toda a história do ser humano. O foco dos problemas do uso das TIC no professor é contestado no grupo, que afirma que as tecnologias também são falhas e sujeitas a muitos problemas, como manutenção, conservação e outros.

Quando eu acompanho as escolas, eu vejo que a maior dificuldade é o funcionamento das tecnologias. Às vezes até os professores tentam fazer planejamentos maravilhosos usando as tecnologias, mas chega na hora, ele não consegue colocar em prática, porque a internet da escola não funcionou (GF-2, p. 4).

Nesse caso específico, prevalece o que já foi abordado no contexto do grupo focal 1, o problema da gestão e os passos para a implantação das tecnologias digitais na escola, de modo que a repetição desse relato no Grupo 2 mostra que esses são problemas gerais e recorrentes e evidenciam a gestão escolar como um fator fundamental para a implantação dessas tecnologias, caso estas sejam mesmo elegidas como importantes para a comunidade daquela escola.

Uma boa parte dos professores não tem muita convivência com equipamentos, e o maior problema é que há muita deficiência técnica nos laboratórios com *hardwares* ultrapassados. Também a falta de um ambiente físico adequado desestimula a utilização de tecnologias digitais, embora se reconheça que alguns professores têm dificuldade natural com elas. Os professores observaram que o conhecimento da tecnologia é assimétrico, e o professor precisa trabalhar os conteúdos dentro dos parâmetros existentes e utilizar-se do que lhe é

tecnologicamente disponível e acessível. Ele precisa manter-se atualizado pois o cenário muda constantemente. O grupo reforça que a falta de estrutura contrasta com a formação oferecida.

[...] às vezes tem sala, só pode usar a sala de multimídia para as aulas de tecnologia, são salas minúsculas que os alunos ficam até meio embolados ali. Então ele desiste até de levar os alunos para lá, porque gera indisciplina, o espaço muito pequeno, desconfortável. Então eu penso que o maior problema está sendo a dificuldade com as tecnologias (GF-2, p. 4).

Às vezes a gente coloca um vídeo na rede e não funciona também porque é muito pesado para a rede ou porque não deu tempo de baixar a internet. Então eu... eu vejo, eu concordo com você em todos esses aspectos, eu acho que trazer gente nova é importante, né. Mas promover formação para os professores, mesmo os professores que estão perto de se aposentar é muito importante (GF-2, p. 6).

Pouco adianta saber utilizar-se das TIC se não houver aparelhos e estrutura adequados e na quantidade necessária à realidade da escola. A formação do professor precisa também ser constante para que ele se mantenha informado sobre como utilizar essas tecnologias. A falta de pessoal com formação em TIC nas salas de TI também prejudica o trabalho, pois o professor que não conta com apoio nessas salas perde um tempo de aula valioso para a preparação das aulas no laboratório.

Os professores específicos para as salas de TI são, na opinião do grupo, importantes, pois, além de manterem os equipamentos prontos para a utilização no instante em que os alunos chegam à sala, podem propor novos empregos e ferramentas ao professor para a utilização deste em suas aulas.

[...] O professor chega lá com os seus 50... [minutos] uma hora de aula, meia hora, ele vai tentar ligar os computadores, e os 20 minutos que ele vai tentar passar alguma coisa (GF-2, p. 6).

O suporte de professores especializados na escola é um ponto crucial para manter os projetos que envolvem recursos tecnológicos (jornal, rádio, *blog*, revista eletrônica, etc.). A não existência desses profissionais acaba por exigir tempo extra dos professores para a preparação das aparelhagens necessárias, tomando tempo e, por vezes, inviabilizando a própria aula. Em outro momento, o grupo relatou a experiência no trabalho com idosos, observando que quando estes iam trabalhar com TIC, acreditavam-se incapazes de lidar com ela. Contudo, ao reunir com os idosos alunos em processo de alfabetização, os idosos passaram a conviver e aprenderam a utilizar as tecnologias, mostrando interesse e até mesmo desejo de adquirir computadores para utilizá-los em casa.

Os professores relataram sobre a utilização das TIC antes de fazerem o curso de Mídias na Educação, afirmando que já se interessavam em utilizar as TIC em prática docente, embora tivessem dúvidas sobre como fazê-lo. O grupo afirmou que já era sensibilizado sobre a utilização das TIC. Mas salientou que as trocas eram importantes.

[...] quando eu comecei a fazer, não curso mesmo de Mídias, mas eu comecei a fazer um outro, né, que... que levava também, que era uma iniciação à... à... ao curso de Mídias, então eu era... eh... da sala de tecnologia e da sala de aula. Então, assim, eu fazia questão, né, da turma regular, de trabalhar com as tecnologias. Então tudo o que tinha de novidade, de utilização de recursos, eu levava para a sala. Eh... tinha blog, eu filmava as crianças fazendo apresentação de trabalho, tirava foto, colocava. Então, assim era muito interessante. E eles amavam. Até pegavam caixa de som, microfone, levava para a sala, deixava eles como se fossem repórteres importantes, sabe? Então achava, assim, muito interessante. E como curso... eh... eu penso assim que o que favoreceu foi que muitas questões que às vezes a gente ficava ali: você vivencia, mas às vezes você não discute, né. Aquilo que às vezes deixava você... eh... entristecido, que são as questões que nós colocamos de... de não ter, assim, um avanço, de... das pessoas não verem, realmente, as tecnologias como são importantes para a formação, né, do cidadão, para que a criança, para que o... para que o aluno, realmente, desempenha uma aprendizagem mais significativa. Então no curso eu acho que foi bacana porque teve esse momento desse trabalho, dessa troca. E você, realmente, vê que aquilo que você está fazendo está contribuindo com a formação. Achei interessante isso (GF-2, p. 8).

As falas desses professores demonstram que os mesmos já possuíam experiências anteriores no uso das TIC. Considerando que o GF-2 é composto de professores ligados à rede municipal de Educação que atuam ou atuaram em salas de tecnologia, esse conhecimento e interesse são naturais. De modo geral, afirmaram que as disciplinas dos ciclos do Programa proporcionam, além da visão instrumental do como fazer, um aprofundamento teórico em relação às tecnologias empregadas e suas práticas pedagógicas.

Mas que melhorou o meu conhecimento, melhorou bastante nessa área. Eu conhecia bem menos. Quando eu fiz o curso, melhorou muito, questão de muitos vocabulários eu não tinha ideia do que era.

É, eu gostei bastante do curso, achei que o curso da UFMS tem uma ótima qualidade, né, acesso às questões teóricas e às discussões daquele... do tema naquele momento. Assim, eu sempre utilizei tecnologia, o pessoal até tirava sarro na escola, porque toda vez que eu tinha aula, eu estava levando a televisão e fazia um barulhinho do carrinho, já sabiam que era eu que estava levando. E sempre gostei de usar, usei... eh... documentário, filme, sempre usei muito.

Para mim melhorou. E para mim o curso também melhorou bastante. Todas as tecnologias foram introduzidas na escola, abriram as salas de informática e eu tinha muita dificuldade. Mas, assim, sempre busquei estudar, né, me aprimorar, e o curso contribuiu bastante para que eu pudesse usar, porque no começo não era muito fácil, não.

Houve a troca de experiência, porque às vezes você está ali naquele seu mundinho, você não consegue pensar maior (GF-2, p. 9).

Um estudo de Llano e Adrián (2006) aponta para a importância da formação na própria escola em conjunto com os pares, relatando que o processo de aprendizagem para utilização das TIC é melhor aproveitado quando há o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A maior vantagem que representa a formação dentro do centro educacional é a formação de comunidades de aprendizagem entre os colegas de trabalho, a partir de uma visão compartilhada e contextualizada e que gera relações de apoio na inserção dos computadores na atividade do educador. Ficou demonstrado que as iniciativas de mudança bem-sucedidas, dentro dos centros educacionais, são aquelas nas quais um número significativo de professores se envolve (LLANO; ADRIÁN, 2006, p. 71).

O grupo concordou que o curso contribuiu muito para sua visão sobre as TIC e seu uso em sala de aula. Houve mesmo um movimento em torno das tecnologias a partir daquele curso porque diversos professores o fizeram e trocaram experiências sobre os conteúdos e uso das TIC. Os recursos oferecidos, afirmou o grupo, enriqueceram sua prática docente uma vez que propuseram a utilização de ferramentas digitais ainda não conhecidas pelos professores, tais como *blogs*, *wikis*, discos virtuais em nuvem (*google docs*, entre outros), e formas de agir diante das redes sociais. Isso alargou o horizonte de utilização dos professores de modo que incluíram também o ciberespaço em seu universo educacional e não apenas equipamentos digitais, como computadores, notebooks e projetores sempre utilizados de forma *offline*.

O grupo afirmou que a prática escolar produz experiências muito ricas e que, por esse motivo, a publicação de trabalhos sobre esses experimentos deveria ser incentivada, criando-se meios para viabilizar essa publicação, seja impressa ou *online*.

A gente tem ótimas produções na escola, só que a gente, como a gente não tem tempo, trabalha muito, fica muito na escola, eu já falei para os professores da escola, a gente tem que sistematizar, a gente poderia produzir artigo, publicar. A gente faz trabalhos muito bons na escola, e a gente acha que não, né. Então eu acho que isso também é uma alternativa, até porque é uma crítica para nós professores e também à própria escola de vida, né... eh... a gente não tem tempo de compartilhar isso (GF-2, p. 10).

A fala desse professor do GF-2 ilustra o que Moran (2003) diz a respeito de quatro passos para a adoção das tecnologias digitais na escola, conforme já exposto. Esse autor destaca também a necessidade do acesso e da comunicação da escola com as comunidades interna e externa. Essa comunicação mediada pela internet se daria em três níveis: no primeiro, a escola se mostra a toda a comunidade e as produções, artigos, *blogs*, *vlogs* e projetos de seus alunos e professores são acessíveis a todo o universo da internet. Um segundo nível, mais restrito, deve

ligar, segundo esse autor, a escola com sua comunidade escolar próxima, com “as famílias dos alunos, com as associações, empresas, grupos organizados, igrejas e outras instituições que estejam localizadas perto da escola” (MORAN, 2003, p. 163). O terceiro nível seria restrito à comunidade de ensino-aprendizagem da escola, os professores, alunos e pessoal técnico-administrativo.

Os integrantes do grupo afirmaram utilizar-se de vídeos e outras mídias na prática escolar. E também já terem iniciado trabalho com rádio, incentivados pelo curso Mídias, mas tiveram dificuldades em manter essa ação por falta de apoio e estrutura na escola.

Eu usava, usava vídeos, usava filmagens lá, depois levava para um grupo de estudos da própria escola, a gente fazia toda segunda-feira. Aí a gente colocava aquela aula no vídeo e ia discutir no grupo dos professores o que eu poderia melhorar naquela aula em questão da... disciplina, do desempenho da criança, do avanço da criança, tudo por meio do que eu observei naquela aula filmada, então eu estava usando a tecnologia. [...] Tanto que quando eu fiz a minha... a minha pós em Mídias na Educação, o meu tema que eu fiz foi Rádio na escola. Aí eu fui pesquisar, e fui estudar, e fui ler mais sobre, e fui escrever sobre isso, porque eu achei assim que é uma coisa que dá muito resultado dentro da escola. Se cada escola tivesse uma rádio ali com a participação das crianças, nossa, seria muito diferente até a disciplina das crianças (GF-2, p. 10).

Para Baltar (2013), a utilização de rádios escolares é em si um exercício de múltiplos letramentos, em especial o midiático radiofônico. Segundo esse autor,

Um projeto de letramento é um conjunto de atividades de linguagem organizado de tal forma que os sujeitos envolvidos possam participar **conscientemente**²³ de práticas consagradas na sociedade letrada. Essas práticas são situadas nos diversos ambientes discursivos e ocorrem dentro de um sistema de atividades coletivas e de ações individuais mediatizadas por gêneros de texto. Num projeto de letramento são organizadas e postas em prática estratégias de ensinagem para que os estudantes possam ter acesso às atividades de linguagem – aos textos e aos discursos – de uma determinada esfera da sociedade e agir de forma autônoma como membros dessa comunidade. Trata-se, ao mesmo tempo, de um processo possível de emancipação e de inclusão social (BALTAR, 2013, p. 22).

Os participantes deste grupo reforçaram que o curso Mídias na Educação ofereceu bons temas e trabalhou bem seus conteúdos; afirmaram que suas expectativas foram cumpridas. O curso possibilitou a oportunidade de conhecer os teóricos do assunto. “Me auxiliou bastante em relação à metodologia a ser utilizada. Assim, as minhas expectativas foram atendidas quando eu fiz o curso” (GF-2, p. 13).

²³ Grifo do autor.

Como apontam Llano e Adrián (2006, p. 53), a realidade da escola “exige que nós [professores] inovemos os objetivos e metodologias pedagógicas. Diante destas novas habilidades, a didática deve-se adequar, permitindo espaços de interação com a informação, de forma crítica, permanente e autônoma.”

Um dos problemas apresentado pelo grupo é que a oferta do curso Mídias na Educação ainda é insuficiente, e há muitos professores não puderam fazer um curso dessa natureza. Os professores relataram que o curso, em suas disciplinas com viés prático, mostrou a funcionalidade de diversas ferramentas virtuais, e, ao final, foi solicitado um artigo como trabalho de conclusão que exigiu que os alunos explorassem essas ferramentas. Ele incentivou a criação de *blogs* escolares, ferramentas *web*, ferramentas em redes sociais, grupos de *e-mail*. Deu uma boa visão das possibilidades de uso da tecnologia em sala e fora dela.

Para o grupo, a prática docente foi aprimorada com o curso: “então, na verdade, ela não mudou, ela ficou mais adequada, mais aprimorada” (GF-2, p. 15). Percebeu-se que a prática docente havia mudado após a realização do curso Mídias na Educação. Esse aspecto também é apresentado por Llano e Adrián (2006), que apontam que a formação para utilização das TIC deve ser contínua, pois é transformadora das ações docentes.

O grupo afirmou que o professor precisa conhecer e oferecer diversas ferramentas digitais, como, por exemplo, *blogs* e outras. Elas são úteis tanto na sala de aula como na administração do planejamento escolar. O suporte do curso passou a embasar as práticas dos professores e os animou a lidar com a questão tecnológica e sua relação com o ensino-aprendizagem. O suporte teórico lhes deu mais segurança sobre como lidar com a tecnologia em sala de aula e também como oferecê-la de modo a auxiliar as suas práticas docentes.

O compromisso está em criar situações educativas que tirem proveito dessas tecnologias e desenvolvam meios de aprendizagem eficazes. Compete aos educadores tomar as decisões pedagógicas acertadas com respeito a como e quando inserir a tecnologia nos meios de ensino (LLANO; ADRIÁN, 2006, p. 51).

O curso Mídias na Educação *lato sensu* foi a primeira experiência desta dimensão (pós-graduação *lato sensu*) para todos os professores, embora a maioria já tivesse feito algum tipo de formação continuada via EAD e viesse a fazer outros cursos nessa modalidade posteriormente. Segundo eles, a modalidade a distância para a capacitação continuada exige mais preparação do aluno, que tende a sentir-se isolado. Para o grupo, a convivência entre colegas foi essencial na realização das tarefas, e esta se deu por meio dos *chats* e outras ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o *Moodle* disponível no curso.

Kowata (2013) expõe que a plataforma *Moodle* oportuniza novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, tornando possível o diálogo com o saber além da sala de aula; “aprender se efetiva dentro e fora da sala de aula, com professor e com colegas. E todas essas possibilidades podem ser encontradas nesse ambiente” (p. 193).

O curso Mídias na Educação ajudou a quebrar barreiras como curso a distância, uma vez que explorou a maioria dos recursos disponíveis no *Moodle* e isso incentivou a participação dos alunos. Mesmo os professores que já tinham alguma experiência com EAD (como alunos) gostaram do modelo e da plataforma do Mídias, pois este exigiu mais dos alunos em termos de participação. Ressalte-se que neste grupo todos os integrantes eram egressos da turma de 2011, que se utilizou da plataforma *Moodle* produzida na própria UFMS.

Com relação às dificuldades encontradas em lidar com novas tecnologias, o grupo queixou-se de que as temáticas dos cursos que poderiam auxiliá-los nessa questão vêm de cima para baixo, sem que haja pesquisa de interesse junto aos professores sobre essas formações, e apontou que a escassa oferta de atividades de formação continuada é prejudicial porque são poucas as oportunidades que possui o professor para fazer uma formação e, quando elas surgem, este ainda precisa pagar um substituto ou repor aulas ocorridas em suas faltas. Para os professores, a ausência de políticas públicas feitas com a participação da base acaba gerando a disponibilização de cursos nem sempre atraentes aos professores.

Quanto ao curso de Mídias, além da oferta ser pequena em relação ao número de professores existentes, a própria escolha dos professores que fizeram o curso é, na opinião dos integrantes do grupo, problemática, uma vez que tem se dado prioridade aos que já possuem alguma familiaridade com tecnologias ou estão lotados em salas de tecnologia, o que acaba por impedir que docentes que não dispõem de conhecimentos mínimos sobre o assunto possam também fazer formações continuadas dessa natureza.

Alguns membros do Grupo Focal afirmaram acreditar que os professores refratários às tecnologias seriam aqueles que, já com um longo tempo de carreira, não desejariam mudar suas práticas em sala de aula por já estarem perto de se aposentar. Por outro lado, outros membros do grupo disseram não ser relevante a idade dos professores ou seu tempo de serviço, pois, em alguns casos, mesmo professores com alguma formação em tecnologia podem não ser simpáticos em relação ao uso das TIC em sala de aula. De uma maneira geral, todos afirmaram que a falta de formação continuada é um dos fatores principais que mantêm muitos professores longe da utilização das TIC em sala de aula.

Eles também disseram que a utilização de uma determinada tecnologia pelos professores na prática docente motiva a superar dificuldades, pois incentiva para o

desenvolvimento de competências práticas que, de outro modo, poderiam não ser despertadas em sala de aula. Por exemplo, a utilização de vídeos feitos pelos próprios alunos pode auxiliar no desenvolvimento da fala e da leitura, além de incentivar o trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos. Concordaram igualmente que a utilização das TIC funciona muito melhor quando há empenho coletivo e incentivo por parte da direção e do corpo técnico da escola, sendo que a inexistência desse apoio pode acabar inviabilizando iniciativas de utilização das TIC. Reforçaram que a gestão (direção) escolar é importante, mas também o profissional de tecnologia capacitado que possa auxiliar o professor a utilizar as tecnologias torna possível a preparação das aulas e o essencial apoio didático ao docente. Além disso, o próprio ambiente escolar é importante e completa esse conjunto.

O grupo acredita ser a escola de uma maneira geral muito tradicionalista e refratária às novas tecnologias, à inclusão plena no ciberespaço enquanto prática escolar. Aludiu ainda aos entraves burocráticos, ao excesso de disciplina escolar, à desinformação de pais de alunos quanto à utilização dos aparatos tecnológicos e ao fato de que, como um todo, a escola ainda não está devidamente preparada para permitir a utilização dos celulares e *smartphones* em sala de aula. Também se mencionaram a instabilidade das políticas públicas e a falta de continuidade de diversos programas e atividades educacionais por conta das sucessivas trocas de governo, o que também prejudica as ações de médio e longo prazo.

Martin (2013) enfatiza que o processo de aprendizagem não pode estar alheio às novas tecnologias, principalmente o celular, pois permitir a “utilização do celular é reconhecer os novos fluxos de comunicação e informação e abrir a possibilidade ao diálogo e feedback por meio de uma multiplicidade de expressões [...]” (p. 211). A seguir continuo a análise a partir da visão do terceiro grupo focal

3.5.3 O GRUPO FOCAL 3

O terceiro grupo focal começou a partir da ideia de que todas as turmas podem se utilizar de TIC e que os alunos tendem a se interessar mais pelas aulas quando há essa utilização nelas. Os participantes disseram que antes de fazer o curso Mídias na Educação já sabiam utilizar algumas tecnologias, mas o curso os ajudou a utilizar esses recursos com mais segurança.

E a gente percebe também o interesse maior do aluno, né, quando se tem uma aula com dinâmica, que no caso aqui é a utilização das TIC, os próprios alunos têm o interesse. Muitas vezes ele cobra do professor isso, para estar utilizando a matéria ali

do curso dentro da aula dele, porque é prazeroso para o aluno... para os alunos (GF-3, p. 5).

Eles afirmaram que não adianta utilizar TIC se não houver planejamento. Pelo contrário, sua utilização sem um emprego adequado da didática acaba por atrapalhar a prática pedagógica. Como apontou o grupo, “então, tem que ter e conciliar, não fazer o aluno reproduzir em cima de um recurso que ele fez no planejamento, porque se não houver isso, simplesmente está usando a tecnologia como um quadro e um giz, um reproduzidor” (GF-3, p. 5).

É importante fazer com que o aluno consiga construir seu conhecimento por meio da apropriação das TIC. Sua utilização aligeirada acaba por fazer com que elas apenas substituam literalmente recursos anteriores, como, por exemplo, a troca do quadro-negro por uma apresentação digital com projetor multimídia. Nas palavras do grupo: “A gente fala hoje ‘tecnologias na educação’, mas se você pensar, eu estou usando o Power Point como um reproduzidor, eu não estou usando para o aluno construir” (GF-3, p. 5).

A gestão e o coordenador da escola têm papel importante nesse contexto para colaborar na utilização das tecnologias como auxílio aos conteúdos com base em um planejamento que possa lidar com esses recursos de modo a atingir os objetivos do ensino.

O grupo mencionou que no Mato Grosso do Sul boa parte das escolas já tem utilizado os recursos das TIC. Em alguns casos, veem-se professores regentes resistentes às tecnologias. Por outro lado, não basta apenas que ocorram as formações, mas também se faz necessário o empenho dos professores caso queiram realmente utilizar as tecnologias em sala de aula. Todos concordaram que a formação em Mídias foi muito importante para embasar a utilização das TIC.

Assim como os outros grupos, eles já se utilizavam das TIC antes de realizarem o curso Mídias na Educação. Afirmaram já trabalhar com os recursos educacionais existentes, mas o curso ajudou na questão da segurança do professor em relação a esses conceitos de TIC, especialmente no tocante à sua utilização pedagógica. Alguns professores tinham medo de lidar com tecnologias digitais, mas, após o convívio com os NTE e a realização do curso Mídias, passaram a entender melhor e a se apropriar dessas práticas, enxergando-as como procedimento natural em sala de aula.

Um professor afirmou ter realizado satisfatoriamente experiências com TIC na prática com crianças portadoras de necessidades especiais. Assim como os grupos anteriores, os integrantes deste sublinharam que mais ofertas desse curso precisam ser feitas. A resistência de alguns professores ainda é percebida, mas de modo muito menos acentuado atualmente.

O eixo temático do curso foi de interesse dos professores, afirmou o grupo. E, de modo geral, o curso exigia a participação em tarefas e a utilização de novas práticas que os retiraram da zona de conforto, demandando mais esforço para poder realizar as tarefas. O tempo do próprio curso foi um pouco curto em relação às tarefas propostas. Um aspecto interessante é que, pelo perfil da maioria do grupo, não havia muita expectativa em relação ao curso, uma vez que se imaginava que os conteúdos fossem conhecidos e, nesse sentido, o curso ofereceu mais do que eles esperavam.

Eu posso dizer, nesse sentido de como professor e depois de como ter feito o curso, né. Eu como professora, eu usava as tecnologias, sim, só que eu percebo... eh... que após o curso e também durante o desenvolvimento, o curso ajudou muito como regente, como professor na utilização da tecnologia na questão da segurança, isso que o pessoal acaba falando, de às vezes a gente ter medo de lidar com essa situação (GF-3, p. 9-10).

Quanto à metodologia do curso, o grupo era da turma de 2006 gerida pelo E-PROINFO e apontou a falta de *feedback* em relação às atividades postadas como principal problema observado, mas ele foi sanado pela coordenação do curso após a reclamação do grupo. Entre as etapas do curso, módulo básico, módulo intermediário e módulo avançado (o curso em si, de pós-graduação *lato sensu*), houve grande espaço de tempo e indefinições sobre se a etapa subsequente aconteceria ou não, o que gerou alguma tensão na turma.

Os integrantes do grupo salientaram que o papel do tutor é crucial para o curso a distância. A participação dos tutores e a interação com eles foram essenciais para que os professores concluíssem o curso de forma satisfatória. A utilização de linguagens aprendidas durante o curso foi interessante.

Eles afirmaram que aprenderam a produzir vídeos e utilizá-los didaticamente. Um dos professores afirmou utilizar recursos aprendidos durante o curso para criar uma base de dados alimentada pelos professores via plataforma *Moodle*. “Eu utilizei a plataforma *Moodle* para criar a base” (GF-3, p. 18).

Os professores disseram que passaram a ver as TIC de maneira diferente após esse curso. O relacionamento por meio de um espaço colaborativo foi essencial para o desenvolvimento dos professores e seu aprendizado durante o curso. Este possibilitou que os integrantes do grupo passassem a ser formadores do conhecimento em TIC: “[...] depois que a gente fez o Mídias, a gente teve muito embasamento teórico, assim, abriu leques para trabalhar, [...] assim, até para passar para os demais professores, como multiplicador. Até que melhorou até nos cursos que eu aplico, veio, eh... me ajudou muito” (GF-3, p. 10).

A desmistificação do emprego das TIC foi um diferencial dos professores que fizeram o curso. Segundo disseram eles, passaram a perceber que esses recursos são acessíveis, desde que estejam inseridos dentro do planejamento escolar.

Quer dizer, se eu não tiver um planejamento daquilo que eu estou fazendo, como é que fica? De que eu dou aula? Nada (GF-3, p. 23).

[...] a gente entra na internet e tem um monte de coisas, tem um leque de coisas, aí é justamente isso do planejamento, de especificar o que o aluno vai fazer para não colocar lá uma bobeira. Porque a gente vê imensas coisas, né, dá para ver (GF-3, p. 23).

É, é que dentro das unidades você vê que a tecnologia na escola é a salvação da... da educação. Mas é aquilo: se não tiver... se não tiver um planejamento, a coordenação está trabalhando e o professor desenvolver a sua atividade com competência, não adianta nada fazer curso. (GF-3, p. 23).

O ciberespaço deve ser utilizado tendo em vista o planejamento, a ação pedagógica e os conteúdos a serem ministrados. Precisa-se de embasamento teórico nos conteúdos e conhecimento das tecnologias. Segundo o grupo, o curso proporcionou um aprofundamento teórico que passa a justificar o emprego das TIC nas atividades em sala de aula.

Ele trouxe... então, quer dizer, ele despertou essa crítica em cima da... da... da... como fala... do próprio professor, que não é daquela forma de fazer. Então foi a perspectiva crítica foi essa que a gente percebeu e eu percebi, acho que vocês também eu acho que perceberam.

Eu acho que eu me tornei mais crítico.

Mais crítico também. Eu já não aceito mais falar depois: “Ah vamos lá colocar só no Google, um vídeo lá para assistir”. Não, eu quero que... entendeu? Eu me tornei – como é que fala? – uma pessoa bem mais crítica. Antes até, eu lembro como Progetec, né. Antes eu estava lá em uma sala do município, eu tinha que aceitar o professor colocar lá e ficar assistindo, assim. Aí eu... a gente pedia para fazer alguma coisa, mas não tinha... não era tanto... não tinha tanto aquela... aquela visão, assim: “Não que assim não dá certo”. Achavam que estava certo, mas não tinha aquela... entendeu? (GF-3, p. 23-24).

O foco na navegação, o contexto ampliado, o apoio do professor durante a prática na sala de tecnologia, são vitais para o emprego das TIC. A sala de tecnologia não deve ser utilizada como um escape. Precisa-se de planejamento, apoio da direção e acompanhamento para orientar o aluno a saber encontrar as respostas adequadas. O domínio do conteúdo é fundamental para o professor, inclusive para analisar as informações coletados pelos alunos. É o professor que define quais as informações, e ao aluno cabe pesquisá-las. Faz-se mister, então, um embasamento melhor para propor atividades que não induzam atividades meramente copistas nos alunos. Nessas ações exige-se a participação da coordenação da escola.

Porque ó, eles têm alguns trabalhos que são solicitados hoje, é o mesmo trabalho que há décadas, que os outros haviam solicitado. Então hoje a gente tem que também olhar para a perspectiva de que informação eu quero que o aluno elabore, ou pesquise, ou faça, para sair um pouco da cópia. Porque se eu colocar assim: “Pesquise o conceito de hipermídia”, ele vai, mas muitas vezes ele vai ser um copista, porque ele vai lá olhar e vai dar exatamente aquilo (GF-3, p. 29).

O aluno deve ser orientado a perceber o valor das fontes consideradas confiáveis a fim de que possa obter adequadamente as respostas que busca. O acompanhamento de cada etapa do aprendizado e a avaliação do professor do que o aluno está produzindo são fundamentais.

Segue-se a análise a partir da perspectiva do quarto grupo focal.

3.5.4 O GRUPO FOCAL 4

No diálogo sobre as TIC na sala de aula, o grupo começou afirmando que as tecnologias não são o objetivo do ensino, mas servem como meio para que o aluno alcance seu objetivo de aprendizado. Qualificou-as como uma ferramenta. As tecnologias estão presentes em toda parte. Por isso, devem estar também presentes na escola e ser disponibilizadas para o aluno.

É que também as tecnologias, elas estão presentes hoje, né, em todo meio que esse aluno, esse ser humano vai ter acesso a ele. Aí no mundo, em qualquer lugar que ele vá, as tecnologias estão presentes. Então ela é muito importante na escola e que o professor faça uso dessas tecnologias, porque o professor que disponibiliza essas tecnologias para o aluno na escola, não... esses professores disponibilizando as tecnologias para o aluno, ele também vai estar se capacitando, se formando junto com esse... com essa disciplina, com esse conteúdo. Então as tecnologias vêm, realmente, para acrescentar ao ensino e à aprendizagem, e também facilitar esse aluno para o mercado de trabalho, facilitar o acesso desse aluno ao mercado de trabalho (GF-4, p. 5).

Isso confirma o que Almeida (2009, p. 67) aponta: as tecnologias não são fatores primordiais na educação e elas não salvarão a escola, como se pensava anteriormente. “Além do mais, não se pode estimar, como se estimou, que os meios de comunicação audiovisuais venham a solucionar, por sua modernidade e poder de comunicação, os problemas educacionais do Brasil.”

Como dito nos outros grupos, também os integrantes deste comentaram que as tecnologias promovem e facilitam o acesso do aluno ao mercado de trabalho. O aluno parece mais motivado quando, de algum modo, as TIC são envolvidas em sala de aula. O uso planejado destas mantém o interesse dos alunos nas aulas. O professor precisa utilizar as TIC a seu favor,

valendo-se dos recursos da internet e softwares educacionais que, pontualmente, pode empregar unindo-os aos conteúdos a serem ministrados.

Bom, eu... o que eu percebo das tecnologias na sala de aula, o que eu percebi, enquanto professora, essa tecnologia e também dando aula, né, é que o aluno, ele sempre tinha um interesse muito maior pela... pela aula quando era usada a tecnologia. Percebia que as coisas fluíam muito melhor usando a tecnologia do que só na sala de aula usando livro didático (GF-4, p. 5).

A conjuntura acaba por obrigar ao uso de tecnologias em sala de aula. É possível que ocorra aprendizado sem o uso de TIC, mas ele estaria mais motivado com o uso delas. Por já fazerem parte do dia a dia, as TIC precisam ser integradas à escola para que o *locus* do aprendizado reflita o mundo real. Esse problema da motivação em função do uso das TIC já foi apontado por Meneses (2012) em pesquisa realizada em Portugal. Ele comenta que “os resultados mostraram que o seu nível de motivação em sala de aula com a utilização das TIC é muito mais forte, tendo mais concentração, aprendendo mais e a relação entre aluno e professor muito mais próxima” (MENEZES, 2012, p. 103).

Destacamos um aspecto que Almeida (2009, p. 106) aponta ao sustentar que “o balizamento de uma pedagogia para o uso da informática na educação como instrumento de auxílio ao processo ensino-aprendizagem exige clareza de sua dimensão e de seus rumos políticos”. Por isso, é importante não usar a tecnologia pela tecnologia, e sim para atender o objetivo de promover aprendizagem, pois as TIC já fazem parte do cotidiano escolar e do educando.

Então... e o professor também, quando ele fala assim: “Ah, eu não vou utilizar porque eu não me sinto obrigado”. Não é porque ele não vê necessidade que isso exclui o aluno de ter o direito ao uso dessas tecnologias. Né, o aluno tem que ter o direito por quê? Para que ele se sinta capacitado a também operar outros equipamentos na sua vida cotidiana. Ele vai em um caixa eletrônico, ele vai no supermercado, ele vai em uma *lan house*. Ele opera diversos equipamentos eletrônicos e que, por meio de uma aprendizagem, com as tecnologias em sala de aula, isso se torna muito mais fácil (GF-4, p. 7).

A fala dos professores do Grupo Focal 4 reflete sua preocupação com o descompasso entre o cotidiano escolar e o mundo real, onde diversas tecnologias digitais já circundam o dia a dia dos alunos. Contudo, esses professores percebem que essa resistência de colegas muitas vezes vem da própria ausência de condições de trabalho adequadas, da inexistência de suportes instrumentais e da própria falta de uma vivência com esses recursos digitais que ainda persiste na vida de muitos professores. A falta de formação é um fator

importante que influi negativamente na utilização das TIC. Falta o cronograma apropriado para o professor que gostaria de fazer a formação em horário de expediente. A formação continuada nessas tecnologias é essencial para que os professores possam ter domínio em TIC. Docentes com longa jornada de trabalho têm muita dificuldade em fazer formação continuada. Os professores de gerações mais antigas geralmente são menos sensíveis ao uso das TIC. Os mais novos tendem a ter mais interesse nesse uso.

Os integrantes deste grupo relataram que já faziam uso das TIC e tinham participado antes de outras formações na área de tecnologia, mas de perfil mais curto. O curso, em seus três níveis, foi útil, pois proporcionou acesso a diversas práticas com as ferramentas disponíveis na internet. Ressaltaram que a teoria oferecida, sem exemplificação prática dificulta o aprendizado. E a prática faltou um pouco nesse curso.

Ao falar do ambiente e-Proinfo, eles disseram que este dificultou a navegação e a aprendizagem.

Assim como os grupos anteriores, o Grupo Focal 4 acredita que o curso, que já teve quatro ofertas pela UFMS, ainda não conseguiu atender a toda a demanda de professores da rede pública e nem está perto disso. Os professores afirmaram ser de opinião que o curso deveria ter mais ofertas e também que seria necessário haveria mais diálogo com os professores sobre quais cursos deveriam ser disponibilizados. Salientaram ainda que os cursos vêm modelados com muita teoria e carga horária curta.

Eu acho que hoje falta o cronograma, né, para o professor fazer a capacitação. Porque o professor, a gente já levantou algumas vezes, ele quer fazer no seu horário de trabalho, né. Ele não aceita trabalho noturno, mas vai fazer formação por ser no turno dele, né (GF-4, p. 7).

Mas alguns professores também, não é que eles não queiram fazer a formação. É porque a carga horária total, eles... ah... eh... trabalhando, eles têm que ter essa carga horária um pouco maior por conta do... da remuneração. Ele trabalha dois períodos, são 40 horas, e aí, às vezes, ele não... não é só 40 horas, são 60 horas. Então como é que esse professor que trabalha 40 horas ou 60 horas, ele vai chegar cansado em casa. Ele... com essa situação que está, o aluno... como esse aluno está na escola, ele está cansando muito o professor, então o professor chega muito cansado em casa, ele não vai pensar em formação. A cabeça dele não está... (GF-4, p. 8).

Os participantes deste grupo também afirmam que a universidade tem dificuldade de entender o “chão da escola”, referindo-se ao modo de se focar no que seriam as reais necessidades dos professores e alunos. Eles disseram que desde o século passado já imaginavam que no futuro haveria o problema dos analfabetos tecnológicos e novos desafios seriam postos para romper com esse tipo de dificuldades.

Como foi apontado nos grupos anteriores, o conteúdo do Curso Mídias na Educação e as experiências propostas durante o curso foram integradas em práticas docentes, como, por exemplo, o uso da rádio em sala de aula por um dos integrantes. A especialização “abriu os olhos” em relação às tecnologias. O grupo afirmou que o conteúdo atendeu em parte a suas expectativas. Eles esperavam ideias sobre como utilizar computadores especificamente, e não todos os tipos de mídias. Contudo, por ser mais geral sobre TIC e não sobre TDIC, o curso ampliou as expectativas, lembrando que “mídias” evoca um termo que transcende a tecnologia digital.

Olha, nós, aqui, eu creio que praticamente todos aqui éramos já professores de salas de tecnologia. Por conta... e para a gente estar na sala de tecnologia, a gente tinha que acreditar que as tecnologias faziam a diferença no meio pedagógico (GF-4, p. 9).

O grupo também manifestou que não conseguiu utilizar os recursos aprendidos durante o curso. Outros professores afirmaram que uma série de questões, geralmente de estrutura, podem atrapalhar o emprego desses recursos. Assim como os grupos anteriores, por exemplo, no tocante à utilização de rádios escolares, que é um dos módulos do curso, os professores do GF-4 mostraram interesse pelo emprego dessa tecnologia, mas tiveram dificuldades em pôr rádios em funcionamento e, principalmente, em mantê-las em operação.

Era só, realmente... A teoria a gente cobra tanto do professor: “Vamos ligar a teoria à prática, vamos ligar a teoria à prática”. Mas a própria universidade ofereceu um curso e ela não ofereceu a parte prática. Por exemplo, tinha um projeto que falava sobre rádio. Para fazer, ela... puxa! A pessoa nem sabia que podia ter uma rádio na escola, a escola não tinha rádio. “Como montar uma rádio?” – Que mostrasse para o professor, como que funcionava... né, como que iria funcionar essa rádio, o que era uma rádio na escola. Porque você lá na escola, como é que você ia imaginar uma rádio na escola? Naquela época, às vezes, a gente não tinha internet em casa, às vezes ia na *lan house* ou na casa do vizinho... (GF-4, p. 11).

Uma disciplina, a de tecnologia e projetos, auxiliou nas práticas profissionais. O maior problema do curso em si foi a plataforma e-Proinfo, apontada como problemática e lenta. O fato de ele ser oferecido em vários módulos também o tornou cansativo. E também o modelo escolhido, com internet lenta, AVA com servidores em Brasília, dificultava o acompanhamento do curso pelos alunos.

As TIC precisam vir para inovar, para ajudar e não para replicar livros. Não devem repetir o recurso analógico, mas expandi-lo, transcendê-lo. Para os professores do Grupo Focal 4, o curso não foi um divisor de águas, embora tenha contribuído e aberto caminhos e, neste

sentido, tenha sido válido. Contudo, segundo eles, para o professor regente, não envolvido com TIC, o curso pode mesmo ter tido uma influência muito maior, contudo, como já afirmado, a maioria dos professores participantes do programa são profissionais já envolvidos com laboratórios de tecnologia educacional. Os participantes do grupo acreditam ser importante que os professores egressos de cursos dessa natureza façam possam compartilhar esses conhecimentos com seus colegas, uma vez que o contingente de docentes é muito grande e não haveria como atender a todos.

Segue-se uma visão em paralelo dos quatro grupos focais.

3.6 Os grupos em paralelo

No item anterior procurei percorrer um a um os quatro grupos focais. Nesse percurso foi possível elencar diversas questões que envolvem o dia a dia escolar em relação à utilização das TIC bem como a experiência dos professores ao fazerem os cursos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Escolhi lidar com temas e não categorias por serem os primeiros mais flexíveis em relação ao agrupamento de questões. Assim, estabelecido o tema “Infraestrutura e Ambiente”, é possível encaixar neste, a partir do contexto existente, subtemas como o papel da direção escolar em relação ao uso das TIC e demais agentes escolares incumbidos da gestão, a presença de colegas que não concordam com o uso das TIC no ambiente escolar, os recursos materiais e como se encontram na escola, entre outros. Também imergiram outros dois temas: “TIC em sala de aula” e “Curso Mídias”. No primeiro procurei relacionar todas as questões diretamente envolvidas com o uso das TIC em sala de aula que excluíssem o universo do primeiro tema e no segundo, mais específico, foram agregadas todas as questões sobre a relação dos professores com o Curso Mídias na Educação, suas experiências com os ambientes virtuais, com tutores, disciplinas, etc.

Como descrito anteriormente, utilizei-me do software NVivo 11 para, em nova leitura das transcrições dos grupos focais, criar um “nó” específico (nó: tipo de categorização feita pelo software para separar assuntos e agrupa-los tematicamente), esses três temas foram identificados nas quatro transcrições dos grupos e foram gerados três textos sobre esses temas com os quatro grupos, um texto para cada tema, que serve de suporte para a análise em paralelo que virá a seguir. A imagem da Figura 7 procura mostrar em síntese como foram relacionadas essas questões:

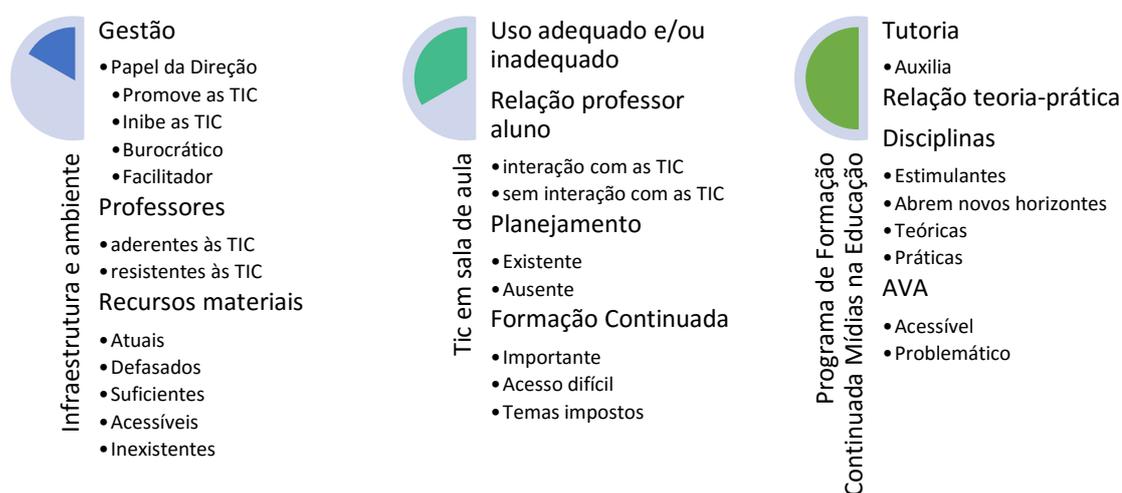


Figura 7 - Síntese dos temas de análise

Fonte: LIMA, E. L. F., 2016.

Toda essa metodologia teve por finalidade a busca de objetivos específicos desta pesquisa. Assim, ao investigar as questões do universo escolar em relação a utilização das TIC em sala de aula a partir da visão dos professores, pude entender melhor as suas concepções sobre o uso das TIC e ter em vista também como estes professores interagiram e se apropriaram dos recursos oferecidos pelos cursos do Programa Mídias na Educação. Assim, foram agrupadas como aparecem na Figura 7, no tema “Infraestrutura e ambiente” os subtemas “Gestão” “Professores” e “recursos materiais”. Em “Gestão”, encaixam-se problemas como o papel da direção (se esta estimula ou inibe o uso das TIC, se facilita ou burocratiza, etc.). Em professores, aparece a relação dos professores que fizeram o curso mídias e suas opiniões com colegas interessados ou refratários à utilização das TIC. E “recursos materiais” reúne toda a problemática dos recursos existentes na escola, se estes são adequados ou ruins, se há manutenção e técnicos disponíveis, se as salas de tecnologia são acessíveis, se a escola possui recursos atuais ou não, etc. Em “TIC em sala de aula”, aborda-se mais a relação dos professores com as TIC em sua prática docente, se o professor interage com o aluno nessa relação, se o

planejamento com TIC é feito e é considerado adequado pelos professores, se os professores têm acesso a bons cursos de formação continuada que lhes deem condições de trabalhar com esses recursos, etc. O último tema trata do Curso Mídias propriamente dito, como é percebido pelos professores egressos dos cursos oferecidos pelo programa e é relacionado mais diretamente com meus objetivos de pesquisa, embora sem entender os outros temas encontrados nas discussões, eu não teria como compreender e chegar adequadamente aos objetivos propostos (ver quadro 1 da página 54).

3.6.1 A INFRAESTRUTURA E AMBIENTE

Durante as reuniões dos grupos focais – e posteriormente por meio das transcrições – foi observada uma grande preocupação dos professores egressos do programa com assuntos relativos à gestão escolar, disponibilidade de equipamentos e ações da direção que desfavorecem o acesso às TIC no cotidiano escolar, incluindo cursos de formação continuada para os professores e ações estruturais de construção e manutenção de espaço físico e aquisição de materiais, equipamentos e mobiliário. Esse complexo de fatores foi reunido sob o tema “infraestrutura e ambiente”. De acordo com Moran (2003):

As condições de gerenciamento de muitas das escolas públicas são precárias. Infraestrutura deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas. É difícil falar em gestão inovadora nessas condições. Mesmo reconhecendo essa dificuldade organizacional estrutural, a competência de um diretor de escola pode suprir boa parte das deficiências (MORAN, 2003, p. 151).

A participação da direção da escola como fator que desestimula a utilização das TIC apareceu nas falas dos professores nos Grupos Focais. Como mostra Moran (2003), as escolas estão em situação precária em termos de aquisição e manutenção dos equipamentos tecnológicos, e percebeu-se, pelas falas, que a gestão pode fazer toda a diferença no encaminhamento das demandas das escolas.

[...] quando a direção... quando a direção não é conivente com... com isso, teria sido a lousa digital para todas as salas; ele não quis. Eu não sei, alguém sabe... vocês... eu não mexi com lousa digital (GF-1).

Mas tem escolas que colocam tanta dificuldade na rede, que o professor desanima. Tem escolas que até a câmera fotográfica fica trancada no armário dentro da sala da direção, então até o coordenador, o professor quer fazer um registro, ele tem que pedir, bater lá na sala do diretor, pedir para abrirem e pegar a câmera fotográfica. E depois, se ele quer descarregar as fotos, tem que ser na sala de tecnologia da escola, na dele... se ele usar a dele particular, ele não pode fazer isso (GF-2).

Moran (2003) comenta sobre essa participação efetiva da direção escolar salientando uma experiência em que o processo motivador foi determinante para mudanças no desempenho escolar:

Conheço alguns diretores notáveis na sua capacidade de liderar, de motivar, de encontrar soluções para driblar o orçamento precário. Em uma escola pública da periferia de São Paulo um diretor manteve nos últimos anos a mesma equipe de professores e funcionários, problema de difícil solução nas escolas – a grande mudança de professores de um ano para outro. Você sentia no contato com a equipe que havia liberdade, confiança e amizade. O incentivo do gestor para que os professores aprendessem, se aperfeiçoassem, inovassem era constante. O diretor procurava apoio econômico em pequenas empresas vizinhas à escola. Organizava festas com a Associação de Pais para arrecadar fundos para manter os computadores, a Internet, para melhorar a infraestrutura (MORAN, 2003, p. 153).

Percebe-se que tal ação quase não foi citada pelos Grupos Focais, mas foram encontradas diversas citações segundo as quais a direção e as coordenações seriam responsáveis pelo não aparelhamento das escolas ou por burocratizar o uso da sala de informática, conforme os relatos a seguir.

Fala de professores que mencionam a direção da escola de forma favorável (um único diálogo caso relatado):

Eu acho que aí é a... a questão, que a minha escola, ela fica na periferia, ela fica ali no... no Jardim [...] eu tenho de coração, estudei lá desde a 3ª série.
Ah, a escola [...] é tudo de bom.
Estudei até a 8ª série lá.
A Diretora... a Diretora está fazendo um trabalho muito bom lá (GF-1).

Citações que mencionam a gestão ou a burocracia como empecilhos à utilização das TIC, incluindo desvio de função de professores ou técnicos encarregados da sala de informática:

“Estou fazendo o relatório que ele pediu, não sei o quê”, mas que não tem nada a ver com a sala de informática (GF-1).

[...] questão da burocracia de você usar a sala de informática e justificar aquela sala (GF-1).

Então tem escolas que dificultam muito o uso das tecnologias, porque fica tudo trancado. O *data show* tem que ser agendado com certa antecedência, vai. Eh... colocado lá... (GF-2).

A apropriação às TIC também foram mencionados pelos grupos, principalmente quando falam de professores que estão perto da aposentadoria onde o receio na utilização dessas linguagens geram tensões e conflitos em muitos professores.

Nós temos a... quando a gente fala em utilização das tecnologias por parte dos professores, nós temos a resistência principalmente daquele já com uma certa idade, né (GF-4).

Eu tenho dois grandes amigos, até pessoais – um é historiador, o outro é sociólogo –, são fantásticos, eles trabalham na sala de aula, mas eles têm essa resistência, o medo, né, assim, ficam doentes, às vezes, porque... São áreas que dá para você explorar muito, vídeo, né, por exemplo, em discussão assim, então seria muito mais... (GF-1).

Pegando o... o gancho do professor ali a respeito de não deixar, o medo de mexer, de estragar, que não deixa o aluno mexer. Nós temos um... nós temos um *data show* lá que ele tem... ele tem tudo nele, né, eles chamam ele de Artur (risos) o Artur tem tudo, ele é um *data show*, ele tem teclado, ele tem mouse acoplado, né... (GF-1).

Eu acho que a questão... eu acho que a questão da resistência, principalmente para os professores que já estão mais perto de se aposentar e tal, eh... eh... é a ideia de que... assim: muitos deles entendem que não têm muito mais a contribuir, ele quer se aposentar (GF-2).

Outra questão apontada pelos grupos foi a não disponibilidade de equipamentos e até mesmo a existência de equipamentos obsoletos ou sem condições de uso, além de dificuldades técnicas.

Deslanchou um pouco, você tem problemas de internet, aí o negócio... no primeiro momento aquilo... isso chamou a atenção deles, assim, que... aí depois veio as dificuldades, no caso as dificuldades técnicas, né, das escolas (GF-1).

Quando eu acompanho as escolas, eu vejo que a maior dificuldade é o funcionamento das tecnologias. Às vezes até os professores tentam fazer planejamentos maravilhosos usando as tecnologias, mas chega na hora, ele não consegue colocar em prática, porque a internet da escola não funcionou (GF-2).

A ausência de espaço físico adequado é outra questão recorrente, ou, quando ele existe, salientam que não funcionaria como esperado ou como deveria.

[...] a minha dificuldade maior para trabalhar com os alunos era a própria sala de informática (ênfatisa, bate na mesa), que normalmente era muito deficiente (GF-1).

[...] o professor de História nunca me levou para a sala de informática. E também, raramente um professor ou outro levou. Daí vamos saber por quê. A hora que eu vi por quê: porque a sala de informática não tinha nem condição de ser usada direito (GF-1).

[...] você não tem um ambiente físico adequado, você não tem a tecnologia relacionada à internet suficiente (GF-2).

Cox (2008), fala sobre a importância de sensibilizar os agentes escolares para a utilização das TIC na prática docente. Segundo a autora, isso deve envolver o conjunto dos agentes escolares (professores, direção, coordenação, etc.):

Professores, pais, administradores, governantes e alunos precisam ser sensibilizados quanto à importância da reestruturação da escola e quanto ao papel dos computadores nesse processo para que uma atmosfera de cooperação se estabeleça (COX, 2008, p. 74).

E esse autor segue reforçando que a não aderência de parte do *corpus* escolar compromete a experiência com o passar do tempo: “Experiências mostram que as tentativas de reestruturação não efetuadas por todo o conjunto de componentes humanos da escola acabam minguando com o decorrer do tempo” (COX, 2008, p. 74).

Percebe-se amplamente, pela fala dos professores, que eles possuem vivência digital, mas ainda encontram dificuldades variadas, como exposto, para integrar seus conhecimentos na prática pedagógica. Essas dificuldades vão da estrutura propriamente dita, como equipamentos, espaço físico, acesso compatível à internet (em relação às demandas existentes), *softwares*, ao engajamento dos outros setores escolares e ao suporte à própria carreira, como, por exemplo, acesso frequente a cursos de formação continuada voltados à tecnologia digital. A seguir, concluímos este tema com um quadro demonstrativo.

Tema infraestrutura e ambiente

Subtema	Extrato
Gestão	
O papel da direção escolar na utilização das TIC	[...] quando a direção... quando a direção não é conivente com... com isso, teria sido a lousa digital para todas as salas; ele não quis. Eu não sei, alguém sabe... vocês... eu não mexi com lousa digital (GF-1). Mas tem escolas que colocam tanta dificuldade na rede, que o professor desanima. Tem escolas que até a câmera fotográfica fica trancada no armário dentro da sala da direção, então até o coordenador, o professor quer fazer um registro, ele tem que pedir, bater lá na sala do diretor, pedir para abrirem e pegar a câmera fotográfica. E depois, se ele quer descarregar as fotos, tem que ser na sala de tecnologia da escola, na dele... se ele usar a dele particular, ele não pode fazer isso (GF-2)
Problemas burocráticos;	Eu acho que aí é a... a questão, que a minha escola, ela fica na periferia, ela fica ali no... no Jardim [...] eu tenho de coração, estudei lá desde a 3ª série. Ah, a escola [...] é tudo de bom. Estudei até a 8ª série lá. A Diretora... a Diretora está fazendo um trabalho muito bom lá (GF-1). “Estou fazendo o relatório que ele pediu, não sei o quê”, mas que não tem nada a ver com a sala de informática (GF-1).
Desvio de função	[...] questão da burocracia de você usar a sala de informática e justificar aquela sala (GF-1). Então tem escolas que dificultam muito o uso das tecnologias, porque fica tudo trancado. O <i>data show</i> tem que ser agendado com certa antecedência, vai. Eh... colocado lá... (GF-2).
Professores	
A resistência de professores, medo na utilização de TIC	Nós temos a... quando a gente fala em utilização das tecnologias por parte dos professores, nós temos a resistência principalmente daquele já com uma certa idade, né (GF-4). Eu tenho dois grandes amigos, até pessoais – um é historiador, o outro é sociólogo –, são fantásticos, eles trabalham na sala de aula, mas eles têm essa resistência, o medo, né, assim, ficam doentes, às vezes, porque... São áreas que dá para você explorar muito, vídeo, né, por exemplo, em discussão assim, então seria muito mais... (GF-1).
Recursos materiais	
Equipamentos	Deslanchou um pouco, você tem problemas de internet, aí o negócio... no primeiro momento aquilo... isso chamou a atenção deles, assim, que... aí depois veio as dificuldades, no caso as dificuldades técnicas, né, das escolas (GF-1). Quando eu acompanho as escolas, eu vejo que a maior dificuldade é o funcionamento das tecnologias. Às vezes até os professores tentam fazer planejamentos maravilhosos usando as tecnologias, mas chega na hora, ele não consegue colocar em prática, porque a internet da escola não funcionou (GF-2).
Espaço físico	[...] a minha dificuldade maior para trabalhar com os alunos era a própria sala de informática (ênfatisa, bate na mesa), que normalmente era muito deficiente (GF-1). [...] o professor de História nunca me levou para a sala de informática. E também, raramente um professor ou outro levou. Daí vamos saber por quê. A hora que eu vi por quê: porque a sala de informática não tinha nem condição de ser usada direito (GF-1). [...] você não tem um ambiente físico adequado, você não tem a tecnologia relacionada à internet suficiente (GF-2).

Quadro 4 - Tema Infraestrutura e Ambiente – destaques

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

Um extrato das questões desta temática postas em paralelo no quadro 4, mostram que, apesar do interesse e relevância com que os professores demonstram e tratam a questão das TIC na prática escolar, reconhecem no ambiente da escola ainda diversos problemas, tanto

estruturais, quanto por práticas de gestão e até culturais, como o desinteresse, “resistência”, ou até “medo” daqueles professores “já com uma certa idade” que funcionariam como elementos impeditivos do uso dessas tecnologias na sala de aula. Equipamentos trancados não acessíveis, à espera de se tornarem obsoletos também foram citados como questão recorrente sobre esse problema.

3.6.2 TIC EM SALA DE AULA

Outro assunto recorrente nos grupos focais foi a relação das TIC com o ensino e a forma de utilizá-las em sala de aula. Os professores apontaram questões como as vantagens e riscos envolvidos na inclusão de recursos digitais, a resistência de muitos professores à utilização desses recursos por não se sentirem suficientemente seguros ou apropriados sobre os mesmos, o uso simplificado deles de modo a reproduzir em forma digital as práticas já condenadas no universo analógico, como, por exemplo, limitar-se a utilizar programas como o *Power Point* apenas como transmissão ou exibição de conteúdos estáticos e sem reflexão alguma. Também se mencionam problemas de ordem legal, como, por exemplo, o uso não controlado do celular e da rede sem fio da escola para acessos não permitidos à internet, divulgação de material impróprio, cópia, cola, plágio e outros que tendem a gerar insegurança jurídica tanto aos professores como à gestão das escolas. A seguir veremos em conjunto algumas dessas falas.

Os professores do GF-3 demonstraram, em linhas gerais, possuir uma visão crítica da utilização das TIC em sala de aula.

Você pega o *data show*, põe o texto e fala: “Cópia!” (risos) (GF-3).

Então muitos professores ainda têm a dificuldade, ainda usam o *data show* como quadro negro para repassar o conteúdo, mas ele está usando (GF-3).

“Vamos passar um filme”, né, desliga a luz, aí os alunos estão lá. Depois veio o computador: “Vamos lá para a sala de tecnologia. Ditado, abre o Word aí, ditado”, ele falava (GF-3).

Então ele... o que a gente percebe, o que a gente vê em algumas escolas é que é uma reprodução mesmo. Em vez de ele estar em uma sala de aula, ele usa o *data show*, usa o *data show*... usa sala de tecnologia para passar aquele conteúdo que ele preparou, que já está prontinho, sem o aluno estar criando, produzindo, construindo conhecimento (GF-3).

O diálogo anterior revela a crítica dos professores do GF-3 em relação a um uso simplificado, precarizado das TIC em sala de aula, que pode ocorrer seja com apresentações

em projetores multimídia onde há apenas uma substituição do antigo quadro negro por telas produzidas nos programas de apresentação. A uma exibição passiva de filmes também é questionada como sendo cansativa, antipedagógica ou simplesmente inútil. Outra subutilização seria levar os alunos para salas de tecnologia para que estes digitassem textos “ditados” pelos professores. Em todos esses casos, a tecnologia não acresce pedagogicamente, serve apenas para preencher espaços, lacunas ou simplesmente falta de planejamento didático.

E por isso, grupos apontam o planejamento (ou a falta de) como um dos fatores principais no sucesso da utilização das TIC em sala de aula.

[...] eh... a TIC realmente... é muito importante ser usado na sala de aula, desde que o professor... eh... planeje uma aula... eh... correta para ser usado aquele determinada... eh... aqueles determinados TIC (GF-3).

Desde quando o professor planeja de forma correta, ele é muito bom e muito satisfatório para o aluno, mas não... eu não... assim, não é uma forma, você chegar lá, jogar o aluno para assistir um vídeo, ou chegar lá e jogar o... o aluno para assistir uma TV sem objetivo nenhum (GF-3).

Kenski (2007) alerta para a necessidade de planejamento específico para aulas que envolvam recursos digitais ou mesmo midiáticos a fim de que se atinjam os resultados pedagógicos esperados:

Um filme apresentado em um canal de televisão, por mais didático que seja, não está inserido numa proposta formal de ensino. O mesmo filme pode ser aproveitado em uma situação educativa em sala de aula, mas, para isso, outros critérios de planejamento devem ser cuidados. Assim, a apresentação do filme será apenas um momento do processo de ensino-aprendizagem. Sua apresentação deve ser condicionada ao tipo de aluno, ao conteúdo que se quer trabalhar e aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. É preciso uma preparação prévia dos alunos para “olharem” o filme, colocarem-se em atenção e predisposição para a observação e análise crítica do que vai ser visto. 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 aos processos de construção e de sistematização das próprias aprendizagens.

As tecnologias mais amplamente utilizadas – como o livro, os vídeos e a televisão – ampliam o espaço da sala de aula, mas precisam de planejamento adequado. A simples apresentação de um filme ou programa de televisão – sem nenhum tipo de trabalho pedagógico anterior ou posterior à ação – desloca professores e alunos para uma forma receptiva e pouco ativa de ensino. Essas atividades se enquadram em formas de ensino (e de comunicação) indiferenciadas e impessoais. A narrativa do filme desloca da relação professor-aluno o processo da interação comunicativa. Novos personagens adentram a sala de aula e, diante de um público receptivo, informam, atuam, movimentam emoções e reflexões. Em muitos casos, quando não trabalhados pedagogicamente nas aulas posteriores, os assuntos caem rapidamente no esquecimento. O simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços

físicos das salas de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender (KENSKI, 2007, p. 70).

Portanto, como vemos com Kenski (2007), a maioria dos professores dos GF estão de acordo com a necessidade desse planejamento de modo a utilizar as TIC como recursos que possam envolver os alunos e motivar-lhes a participação e sua interação com essas tecnologias, com o professor e demais colegas durante a aula.

Eles comentam também sobre a questão da autoria como um problema que precisa ser trabalhado pelos professores.

Na época, né, que eu trabalhava, eu pedi uma... uma produção de textos, a gente estava trabalhando paródias, aí eu pedi uma produção de texto, mas eu não lembro mais o tema. Aí ela trouxe. Era uma menina... apesar que era uma menina nota nove, nota dez, né, em tudo. Eh... ela me entregou a produção de texto dela, e eu cito assim: “Gente, não copia nada, pode ser Educação Física, não copia nada. Eu leio de cabo a rabo, da primeira vírgula a última vírgula. Eu leio, corrijo tudo, negócio de produção de texto e tudo mais”. E eu li, falei assim: “Não, está perfeito demais”. ((acha graça)) Você percebe, perfeito demais. Falei: “Gente, está perfeito...” – não é muito, sabe? Até a concordância, assim, é muito para uma criança do 6º ano. Eu fui, sentei com a minha coordenadora, falei: “Ó, está aqui”. Tanto é que a gente tinha que escolher, um a gente ia até mandar, é... porque a gente ia mandar para uma... para um concurso, falei: “Não, olha esse aqui, está demais, está muito... está muito perfeito, demais”. Aí a gente ficou assim: “Não, ó, faz tal coisa”. Falei: “Ah, deixa eu ver” – é só você jogar um trecho no negócio lá no ((acha graça)) que aparece o dono. Joguei, vi, aí sentei com a coordenadora, falei: “Olha, foi assim, assim e assim”. Aí, o que a gente fez? Ela utilizou, né, de má fé em casa, até eu acho que se eu não me engano, a gente quando chamou a mãe, disse que a mãe até ajudou ela a fazer a tarefa. Aí a gente chamou a mãe, chamou ela e explicou: “Mãe, isso aqui é plágio. Isso aqui, se o dono sabe, processa. Né, não foi isso que eu pedi para a sua filha” – tanto é que a mãe ainda confessou: “Não, eu estava junto com ela, ajudando sentada”, “Não é... ela pode, sim, se utilizar, ler, ver, comparar como que faz, só que daí a ideia tem que ser dela. Não é qualquer...”. Eu falo, eu sempre trabalhei assim com os meus alunos, desde o 6º ano em diante: “Ah, mas por que bibliografia?” – gente, eu ensino eles a fazerem um trabalho, tipo, científico. A capa, como faz contracapa, introdução, bibliografia como que faz. Aí fala assim: “Por que bibliografia?”, falo assim: “Você fez esse texto? Foi você quem criou esse texto?”, fala: “Não, professora”, “Então, não é seu, você está apenas copiando para preencher um requisito ali. Então por isso que há bibliografia. Você está dizendo para quem lê o seu trabalho, que você tirou dali. Não é um trabalho seu (GF-1).

Por isso que o professor tem que saber o conteúdo que ele está trabalhando, se eu domino o meu conteúdo, beleza, eu posso cobrar o aluno tanto na parte de teórico, como na parte de pesquisa usando as tecnologias, então. Né, aí eu vou saber se ele é um copista ou não. O problema é esse, é dominar o conteúdo (GF-3).

[...] Mas o que você está falando assim na prática, cola, é “control V mais control C”, né? Isso daí é todo dia, eles sabem que meio que você prova (GF-1).

Na fala anterior dos professores dos GF1 e 3, é possível entender novamente a questão do planejamento escolar (ou a sua falta) como um dos fatores que pode induzir o aluno a julgar “normal” utilizar-se da cópia dos conteúdos que encontra na internet para realizar seus

trabalhos escolares. Sendo a grande rede um depósito vastíssimo de informação, nada mais fácil que acessá-la por meio de ferramentas de busca e encontrar as informações solicitadas nos trabalhos. É necessário, portanto, que os docentes, como fez a professora do GF-1 citada, conduzam seus alunos às práticas de pesquisa e introduzam conceitos de autoria, de pesquisa bibliográfica e outros meios metodológicos que esses alunos poderão levar para sempre em suas jornadas acadêmicas.

Os integrantes dos grupos também mostraram preocupação com diversas implicações legais ou sociais decorrentes do acesso livre à internet da escola e do uso de celulares em sala de aula e mesmo dentro do ambiente escolar. Quanto aos problemas previstos em legislação mais recorrentes que podem resultar de seu uso não acompanhado em ambiente escolar, Pinheiro (2007) os enumera, junto com suas implicações jurídicas, a partir de um interessante quadro em que destaca casos de violações da lei mais sujeitas a ocorrer no dia a dia dentro e fora da vida escolar:

EXEMPLO DE OCORRÊNCIA	TIPIFICAÇÃO	INFRAÇÃO
Falar em um chat, blog ou comunidade que alguém deve se matar ou sugerir como fazê-lo	Instigação ou auxílio ao suicídio	Art. 122 C.P.
Falar em um chat que alguém cometeu algum crime (ex. ele é um ladrão...)	Calúnia	Art. 138 do C.P.
Dar <i>forward</i> para várias pessoas de um boato eletrônico	Difamação	Art. 139 do C.P.
Enviar um e-mail para a pessoa com dizeres pejorativos (gorda, feia, vaca,...)	Injúria	Art. 140 do C.P.
Enviar um e-mail dizendo que vai pegar a pessoa	Ameaça	Art. 147 do C.P.
Enviar um e-mail para terceiros com informação considerada confidencial	Divulgação de segredo	Art. 153 do C.P.
Fazer um saque eletrônico no <i>internet banking</i> com os dados de conta do cliente	Furto	Art. 155 do C.P.
Enviar um vírus que destrua equipamento ou conteúdos	Dano	Art. 163 do C.P.
Copiar um conteúdo e não mencionar a fonte, baixar MP3 que não tenha controle como o WMF	Violação ao direito autoral	Art. 184 do C.P.
Criar uma Comunidade Online que fale sobre pessoas e religiões	Escárnio por motivo de religião	Art. 208 do C.P.
Colocar foto em Comunidade Online com gestos obscenos	Ato obsceno	Art. 233 do C.P.
Criar uma Comunidade dizendo “quando eu era criança, eu roubei a loja tal...”	Incitação ao crime	Art. 286 do C.P.
Criar uma Comunidade para ensinar como fazer um “gato”	Apologia de crime ou criminoso	Art. 287 do C.P.
Enviar e-mail com remetente falso (caso comum de spam) ou fazer cadastro com nome falso em uma loja virtual	Falsa identidade	Art. 307 do C.P.
Entrar na rede da empresa ou de concorrente e mudar informações (mesmo que com uso de um software)	Adulterar dados em sistema de informações	Art. 313-B do C.P.
Se você recebeu um spam e resolve devolver com um vírus, ou com mais spam	Exercício arbitrário das próprias razões	Art. 345 do C.P.
Participar do Cassino Online	Jogo de azar	Art. 50 da L.C.P.
Falar em um chat que alguém é isso ou aquilo por sua cor	Preconceito ou discriminação de raça, cor, etnia, etc.	Art. 20 da Lei 7.716/89
Ver ou enviar fotos de crianças nuas online (cuidado com as fotos de seus filhos e dos filhos de seus amigos na net)	Pedofilia	Art. 247 da Lei 8.069/90 (ECA)
Usar logomarca de empresa em um link na página da internet, em uma comunidade, em um material, sem autorização do titular, no todo ou em parte, ou imitá-la de modo que possa induzir a confusão	Crime contra a propriedade industrial	Art. 195 da Lei 9.279/96

Empregar meio fraudulento, para desviar, em proveito próprio ou alheio, clientela de outrem, por exemplo, uso da marca do concorrente como palavra-chave ou link patrocinado em buscador	Crime de concorrência desleal	Art. 195	da Lei
Monitoramento não avisado previamente, coleta de informações espelhadas, uso de <i>spoofing page</i>	Interceptação de comunicações de informática	Art. 10	da Lei
Usar cópia de software sem ter a licença para tanto	Crimes contra propriedade intelectual (“pirataria”)	Art. 12	da Lei

Quadro 5 - Infrações digitais mais frequentes na vida dos usuários

Fonte: PINHEIRO, 2007.

Para essa pesquisadora, as questões legais referentes às práticas no universo digital precisam ser aprendidas e incorporadas por alunos, famílias e escolas. Deslizes cometidos nesse ambiente podem ultrapassá-lo e perseguir a vida das pessoas:

Jovens e adultos precisam aprender sobre a responsabilidade de seus atos na Sociedade Digital, em que as relações são cada vez mais eletrônicas e as testemunhas são máquinas. Cada um é responsável não somente pelo que escreve, mas também pelo que “assina”, ou seja, com apenas um clique se está assinando um contrato, concordando com os termos de navegação daquele determinado website, se está passando para frente um boato por e-mail, fazendo download de uma imagem, praticando pirataria. Este novo cenário exige uma postura reflexiva e flexível, precisamos educar para o hábito da leitura de políticas de segurança, privacidade, termos de uso e de serviço e reserva de direitos autorais. É preciso pensar várias vezes antes de publicar algo online porque os resultados de um conteúdo mal colocado podem ser avassaladores e podem persegui-lo tempos depois. O usuário pode ser punido tanto no âmbito escolar quanto no judiciário (PINHEIRO, 2007, p. 5).

Os conceitos de autoria e plágio, nem sempre conhecidos entre os alunos, são um problema conhecido dos professores. Integrantes do GF-1 relataram a dificuldade dos alunos em citar corretamente as fontes de suas pesquisas; para estes últimos, em vários casos, a fonte de alguma informação consultada seria o “Google”, que, na realidade, é apenas o motor de busca que os levou a determinado *website*.

Outro aspecto importante em relação ao ambiente de trabalho citado pelos grupos é a necessidade de a gestão escolar valorizar e incentivar a formação continuada.

[...] promover formação para os professores, mesmo os professores que estão perto de se aposentar é muito importante (GF-2).

Mas alguns professores também, não é que eles não queiram fazer a formação. É porque a carga horária total, eles... ah... eh... trabalhando, eles têm que ter essa carga horária um pouco maior por conta do... da remuneração (GF-4).

Nesse caso, a carga horária das formações se soma à da docência propriamente dita, tornando-se pesada para muitos professores, que ficam sem condições para realizá-las. Outro aspecto salientado é que geralmente os cursos oferecidos têm ofertas de vagas inferiores ao

universo de interessados, o que dificulta ou impede o acesso de todos os interessados. A reclamação, portanto, refere-se à dificuldade de acesso e à escolha dos cursos oferecidos, como também à dos próprios professores que irão frequentá-los, como afirmam os professores do GF-4:

Eu acredito assim: eh... quando a gente começa a observar nosso caminhar, o passado para o presente, você percebe assim: nós reclamamos que nós queremos informações. Mas elas vêm de cima para baixo entre aspas, ninguém gosta de usar esse termo. Mas o que a gente percebe? O curso de Mídias, ele vem... ultimamente ele está sendo oferecido, ofertado aqui em Campo Grande. Nós indicamos alguns professores. E o que eu percebo? Não dá... nunca tem uma formação para todos, ela não vem como uma obrigatoriedade (GF-4).

Destaca-se que os professores apontam que a formação é relevante para superar as dificuldades em sala de aula.

Então quando eu digo que o professor precisa de ter essa... essa formação; (sobre o uso das TIC), de ter esse jogo de cintura dentro de uma sala (GF-2).

É aquele negócio que a gente diz, a gente diz que não, mas a capacitação, ela deve ser sempre, ainda mais em relação a tecnologias (GF-1).

As questões que surgem nos grupos focais dizem respeito ao planejamento, à formação, à relação do professor em sala de aula e implicações legais que obrigariam a gestão escolar e mesmo os professores a proibir ou ao menos restringir o acesso em sala de aula de celulares, *tablets* e outros aparelhos de computação pessoal como ou sem acesso à internet. O acesso à internet acaba por ser um problema extra que faz com que a escola procure criar medidas de controle e restrição ao acesso de sua rede *wi-fi*, caso existe, permitindo apenas o acesso de professores e corpo técnico da mesma. Outro aspecto interessante é a reclamação dos professores não apenas sobre as dificuldades de acesso às formações continuadas, mas também quanto à escolha dos temas a serem abordados. Para integrantes dos GF essas formações costumam vir “de cima para baixo” sem que sejam ouvidos os professores sobre quais aprofundamentos desejariam realizar para a melhoria de suas práticas.

Esse quadro geral de questões nos revela o complexo ambiente escolar que desafia diuturnamente os professores na tarefa de conciliar a prática pedagógica com recursos nem sempre suficientes de modo a tornar suas aulas interessantes e proveitosas a seus alunos. De um modo geral percebe-se o interesse dos professores participantes dos GF na utilização das TIC, mas a utilização dos grupos focais permitiu a este pesquisador perceber que todos os professores

participantes possuem alguma expertise no assunto, contudo todos também são profícuos em elencar problemas e dificuldades na sua utilização.

A seguir encerro esse item com o quadro demonstrativo do tema TIC em sala de aula.

Tema TIC em sala de aula

Subtema	Extrato
Uso adequado ou inadequado e Relação professor-aluno	
Utilização	Você pega o <i>data show</i> , põe o texto e fala: “Copia!” (risos) (GF-3).
inadequada em sala de aula	Então muitos professores ainda têm a dificuldade, ainda usam o <i>data show</i> como quadro negro para repassar o conteúdo, mas ele está usando (GF-3).
Interação	“Vamos passar um filme”, né, desliga a luz, aí os alunos estão lá. Depois veio o computador: “Vamos lá para a sala de tecnologia. Ditado, abre o Word aí, ditado”, ele falava (GF-3).
inexistente ou analógica	Então ele... o que a gente percebe, o que a gente vê em algumas escolas é que é uma reprodução mesmo. Em vez de ele estar em uma sala de aula, ele usa o <i>data show</i> , usa o <i>data show</i> ... usa sala de tecnologia para passar aquele conteúdo que ele preparou, que já está prontinho, sem o aluno estar criando, produzindo, construindo conhecimento (GF-3).
Planejamento	
Inexistente	/ [...] eh... a TIC realmente... é muito importante ser usado na sala de aula, desde que o professor... eh... planeje uma aula... eh... correta para ser usado aquele determinada... eh... aqueles determinados TIC (GF-3).
Precário / Correto	Desde quando o professor planeja de forma correta, ele é muito bom e muito satisfatório para o aluno, mas não... eu não... assim, não é uma forma, você chegar lá, jogar o aluno para assistir um vídeo, ou chegar lá e jogar o... o aluno para assistir uma TV sem objetivo nenhum (GF-3).
Formação Continuada	
Importante	[...] promover formação para os professores, mesmo os professores que estão perto de se aposentar é muito importante (GF-2).
Acesso difícil	Mas alguns professores também, não é que eles não queiram fazer a formação. É porque a carga horária total, eles... ah... eh... trabalhando, eles têm que ter essa carga horária um pouco maior por conta do... da remuneração (GF-4).
Temas impostos	Então quando eu digo que o professor precisa de ter essa... essa formação; (sobre o uso das TIC), de ter esse jogo de cintura dentro de uma sala (GF-2).
	É aquele negócio que a gente diz, a gente diz que não, mas a capacitação, ela deve ser sempre, ainda mais em relação a tecnologias (GF-1).
Questões legais e de autoria	
	Por isso que o professor tem que saber o conteúdo que ele está trabalhando, se eu domino o meu conteúdo, beleza, eu posso cobrar o aluno tanto na parte de teórico, como na parte de pesquisa usando as tecnologias, então. Né, aí eu vou saber se ele é um copista ou não. O problema é esse, é dominar o conteúdo (GF-3).
	[...] Mas o que você está falando assim na prática, cola, é “control V mais control C”, né? Isso daí é todo dia, eles sabem que meio que você prova (GF-1).

Quadro 6 – Tema TIC na sala de aula – destaques

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

O extrato mostrado no quadro 6, sobre o tema TIC em sala de aula nos revela que os professores participantes do Programa Mídias na Educação possuem no geral uma visão interessante e contemporânea sobre a utilização das tecnologias, sobretudo digitais na prática escolar. Mostram-se críticos quanto a um uso aligeirado ou superficial das TIC, de modo a apenas oferecer roupagens novas a técnicas antigas, como simplesmente substituir o quadro negro por telas projetadas. E por isso preocupam-se com a importância do planejamento de modo que esses recursos possam funcionar como instrumentos que despertem o interesse de seus alunos pelas disciplinas e assuntos discutidos em sala de aula. Contudo, em relação ao universo do ciberespaço, mostram real preocupação com a utilização não regulada dos alunos, seja de seus celulares e *smartphones*, verdadeiros computadores cada vez mais potentes e com mais recursos, ou das redes sem fio da escola. Os professores reconhecem como correta a preocupação da direção escolar em propor regulações e mesmo, quando isso não é possível, simplesmente coibir a utilização desses dispositivos portáteis em sala de aula. A preocupação com a cópia e o princípio de autoria também é citado e os professores relatam esforços no sentido de orientar aos alunos sobre a leitura e a escrita ingênua.

3.6.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

O terceiro grupo temático foi reunido sobre o próprio Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Nele foram agrupadas as questões referentes aos cursos realizados pelos professores, à sua relação com os tutores e com os ambientes virtuais utilizados durante o curso, às relações destes com as disciplinas, aos trabalhos produzidos, à percepção dos docentes em relação aos conteúdos oferecidos,

Os professores ressaltam o papel do tutor como fator importante para a manutenção do curso. Os tutores, na visão deles, são primordiais no processo de ensino e aprendizagem.

A tutora que eu peguei, pelo menos... eh... eu ia parar por duas vezes por problema de saúde, eu ia parar o curso, não sei o quê. Ela foi atrás, ligou, mandou e-mail, teve esse contato, esse... (GF-1).

A questão dos prazos é o tutor... o tutor, e com antecedência, antes de acabar o prazo: "Ó, faltam tantos dias, tantos dias. Precisa de ajuda, precisa de auxílio? Vamos, e agora?" (GF-1).

Tinha dificuldade, fazer um texto, a tutora achava que não estava bom, mandava refazer, refazia, mandava complementar conteúdo (GF-1).

Então eu acho assim, a escolha de um tutor para o curso de Mídias é importantíssima. (GF-3)

Já percebi, né, como eu falei, né, eu acho que assim, o tutor, que é responsável pelo curso, está fazendo parte do curso, tem que ser responsável (GF-3).

Os professores alunos egressos do curso de especialização oferecido pela UFMS reconhecem na figura do tutor um papel central no curso. Tendo em vista que esse curso ocorreu na modalidade semipresencial, com apenas dois encontros presenciais, um no início e outro ao final do curso para a apresentação dos TCC, a importância do tutor no desenvolvimento dele foi apontada em todos os grupos focais como crucial, não apenas na relação com os alunos, no seu acompanhamento, mas também como estímulo e fator de permanência dos cursistas, como apontou professora do GF-1 que, segundo ela, não desistiu do curso por conta do apoio e estímulo oferecido por seu tutor.

Sobre os tutores, observam Mill, Ribeiro e Oliveira:

Os tutores são os mediadores entre os alunos e o conhecimento, as tecnologias e o professor; assim, o resultado favorável de uma proposta depende da prática bem-sucedida desses atores. Observamos que a formação sólida dos tutores na área de conhecimento específico e o apoio e suporte tanto do professor-responsável como da equipe técnica, gestores e demais agentes, são fundamentais para que eles atuem com segurança. A responsabilidade assumida perante os diversos problemas gerados em sua prática leva-os a serem parceiros dos alunos na aprendizagem, assim como do professor no ensino, configurando um perfil de profissional que precisa se adequar a diferentes situações (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p. 78).

A relação entre teoria e prática no curso foi indicada pelos grupos como um fator que poderia ser mais explorado. Relataram que nele havia pouca prática e muita teoria.

A metodologia, então, está aqui: os eixos temáticos. São bons? Sim, são bons, tá. A metodologia não era legal, principalmente a questão avaliativa, tá. Assim mesmo eu falo. E a expectativa, eu queria mais coisa prática, certo, tá? Assim, eu não estou aqui para condenar ninguém, porque a gente tem esse pessoal de História e Filosofia também (GF-1).

Então... e a metodologia, a parte mais prática, eu acho que seria mais viável (GF-1).

A teoria a gente cobra tanto do professor: “Vamos ligar a teoria à prática, vamos ligar a teoria à prática”. Mas a própria universidade ofereceu um curso e ela não ofereceu a parte prática (GF-4).

E, assim, eu, na minha prática, aprendi muitas coisas com o curso. Lógico, muita teoria, muita teoria; pouca prática [...] (GF-4).

E... e eu acho, então, pelo que nós estamos falando, que as expectativas não atenderam o que a gente esperava. Eu esperava tudo aquilo de teoria, mas que também tivesse bastante questões práticas (GF-4).

Outra questão abordada pelos grupos foi o uso dos conhecimentos adquiridos no curso em suas salas de aula e até mesmo na escola.

Abriu um leque, abriu novas oportunidades, abriu um olhar diferente (GF-1).

Foi aquilo, o curso eu fiz, e ia atrás, e buscava, e lia, e relia; quando eu não entendia uma coisa, porque eu não sou tão... assim, para o lado da informática, mas mesmo assim eu não sabia, corria atrás, eu não fazia, e foi uma dificuldade fazer o blog, vou fazer o blog; fiz, uso ele até hoje (GF-1).

Mas que melhorou o meu conhecimento, melhorou bastante nessa área. Eu conhecia bem menos. Quando eu fiz o curso, melhorou muito, questão de muitos vocabulários eu não tinha ideia do que era (GF-2).

Eu ainda trabalho *blog* com os meus alunos, algumas atividades eu coloco no *blog*. Assim, trabalho Google Drive e o *link*; como os meus alunos são menores, é muito difícil *e-mail*, ter acesso... Então, geralmente, eu ponho o meu *blog*, que eu continuo trabalhando, e eles colocam o lin... eu coloco o *link* lá, eles colocam o meu Google Drive, se tiver que fazer alguma... pesquisa, alguma atividade em uma prova, alguma coisa, eu utilizo através do meu *blog*. Então, assim, foi aperfeiçoado o meu trabalho a partir disso (GF-2).

Até porque durante o curso de Mídias, a gente relacionou algumas tecnologias. E passei... que nem: rádio eu não tinha ideia de como usar; televisão às vezes, mas não muito bem. E a gente vê que a... a molecada, alguns dos jovens agora, eles estão inseridos já nisso. Eles têm todo acesso a esse tipo de... de tecnologia (GF-3).

Tinha um *blog*, nós colocamos no ar. Então por isso que eu falo: atendeu em partes essa questão da prática. Aquilo que nos era possível colocar, atendeu. Eu, por exemplo, utilizei *blog*, utilizei rádio, né. A parte da TV eu procurei trabalhar não com os outros professores, mas trabalhei com os meus alunos. Utilizar um pouco mais, até porque eu tinha a concepção de mídia assim: eh... especificamente eu ligo mais com a parte do computador. Me abriu um leque de opções que daí eu comecei: era rádio, era TV, era computador, era *data show*. Então era uma série de outras opções. Aí acabou me ampliando os conceitos, então para mim fez a diferença, eu posso dizer que sim (GF-4).

As falas dos grupos ressaltam a importância dos cursos realizados por meio do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. A expressão “abriu um leque”, usada por uma professora do GF-1 e outro do GF-4, sinaliza a compreensão que eles têm não apenas da importância da utilização das TIC na prática docente, como também da utilidade em si dos cursos realizados. O fato de dois professores de perfis diversos e em momentos diferentes, uma da SEMED e outro da SED, utilizarem a mesma expressão chamou a atenção deste pesquisador. O mesmo se aplica ao fato de que a maioria dos professores viam ações como a utilização de imagens geradas por programas de apresentação projetadas em tela (ou na parede da sala de aula) como uma subutilização dos recursos digitais.

As discussões observadas nos grupos focais revelaram que os professores acreditam que os recursos digitais devem ser empregados como parte de um processo maior que propicie

a interação dos alunos e sua participação direta, mesmo que isso demande mais tempo em planejamento e o envolvimento de outros profissionais, caso disponíveis no ambiente escolar.

Outra questão abordada pelos professores foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disseram ter dificuldades iniciais e também por ter que estudar sozinhos e aprender a lidar, sem auxílio, com o tempo dispensado ao curso e com a plataforma.

Mas mesmo como aluno, eu ainda senti dificuldade por conta da organização... eh... de ter que estar ali estudando sozinha (GF-2).

Então eu aprendi a estudar sozinha, aprendi a ter uma organização do meu horário reservado para estudo (GF-2).

O *Moodle*, desse sim, a dificuldade que eu tenho, já contornei, foi de... eh... o foco, o foco das temáticas que eu separo (GF-1).

Agora, o que eu achei de diferente no curso de Mídias, que eu fiz três cursos de pós-graduação a distância. Agora o de Mídias, ele exigia a interação constante no ambiente (GF-2).

Os cursos promovidos pelo Programa Mídias foram, em si, considerados instigantes pelos professores, conforme demonstraram suas falas. Houve algumas reclamações sobre alguns momentos dos cursos, sobretudo no início, e a questão de que muitos alunos reclamaram do que seria um excesso de teoria com poucos momentos de prática. Outro fator interessante é que os cursos foram os primeiros feitos na modalidade a distância no caso da maioria dos professores, e, após concluírem os três módulos daquele Programa, boa parte deles se sentiram animados a realizar outros cursos na modalidade a distância.

Tema Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (Curso Mídias)

Subtema	Extrato
Tutoria	
O papel do tutor no desenvolvimento do curso	A tutora que eu peguei, pelo menos... eh... eu ia parar por duas vezes por problema de saúde, eu ia parar o curso, não sei o quê. Ela foi atrás, ligou, mandou e-mail, teve esse contato, esse... (GF-1). Então eu acho assim, a escolha de um tutor para o curso de Mídias é importantíssima. (GF-3)
Relação teoria-prática e disciplinas	
As disciplinas teriam sido oferecidas com prevalência de teorias sobre aulas práticas	A metodologia, então, está aqui: os eixos temáticos. São bons? Sim, são bons, tá. A metodologia não era legal, principalmente a questão avaliativa, tá. Assim mesmo eu falo. E a expectativa, eu queria mais coisa prática, certo, tá? Assim, eu não estou aqui para condenar ninguém, porque a gente tem esse pessoal de História e Filosofia também (GF-1). A teoria a gente cobra tanto do professor: “Vamos ligar a teoria à prática, vamos ligar a teoria à prática”. Mas a própria universidade ofereceu um curso e ela não ofereceu a parte prática (GF-4). E, assim, eu, na minha prática, aprendi muitas coisas com o curso. Lógico, muita teoria, muita teoria; pouca prática [...] (GF-4). E... e eu acho, então, pelo que nós estamos falando, que as expectativas não atenderam o que a gente esperava. Eu esperava tudo aquilo de teoria, mas que também tivesse bastante questões práticas (GF-4).
Ambiente Virtual de Aprendizagem	
Ambiente acessível na maioria das vezes	Mas mesmo como aluno, eu ainda senti dificuldade por conta da organização... eh... de ter que estar ali estudando sozinha (GF-2). Então eu aprendi a estudar sozinha, aprendi a ter uma organização do meu horário reservando [reservado?] para estudo (GF-2). O <i>Moodle</i> , desse sim, a dificuldade que eu tenho, já contornei, foi de... eh... o foco, o foco das temáticas que eu separei (GF-1). Agora, o que eu achei de diferente no curso de Mídias, que eu fiz três cursos de pós-graduação a distância. Agora o de Mídias, ele exigia a interação constante no ambiente (GF-2). [...] E o ambiente era o e-Proinfo. Era o e-Proinfo. Estou dizendo... acabei de dizer agora, o ambiente era o e-Proinfo, que nós utilizávamos. Então... o problema do e-Proinfo, a questão dessa... nós tínhamos um pouco de problema com o e-Proinfo, a questão da... da... da... Assim, a questão da dificuldade de trabalhar em um ambiente na época, né. O ambiente tinha assim, tinha sistema lento e... nossa, foi assim... Mas na minha época de... de não cair muito. Até... você vê que o próprio ambiente, ele sofre com as novas tecnologias.

Quadro 7 - Tema Programa de Formação Continuada Mídias na Educação

Fonte: LIMA, E.L.F., 2016.

Posto em perspectiva, o terceiro e último tema nos revela a relação dos professores com uma formação continuada na modalidade a distância. Mostra que os professores não tiveram receio do AVA embora tenham tido algum problema em relação ao acesso do e-Proinfo e se mostrado mais animados com o ambiente *Moodle* desenvolvido na UFMS e hospedado na própria universidade. A plataforma utilizada pelos dois primeiros grupos, GF-1 e GF-2 foi o

Moodle, construído, gerenciado e hospedado na própria UFMS, o que tornou essa oferta mais dinâmica em relação às anteriores. Já os grupos GF-3 e GF-4 utilizaram a plataforma e-Proinfo, bastante criticada por esses professores causa de questões de usabilidade, acesso, lentidão e outros problemas de gerenciamento.

Ressalte-se que há nesses professores um interesse real na utilização das tecnologias e, até por isso, a realização de um curso sobre tecnologias na modalidade a distância (portanto mediado pelas próprias tecnologias estudadas) pode ter sido um fator a mais no estímulo dos mesmos para com o curso.

O papel dos tutores e sua importância foi relatado por todos os grupos. Pelo modelo de EAD utilizado, como já foi abordado, cabe a esse tutor o relacionamento com o aluno, e seu próprio sucesso e evolução no curso, como foi visto, depende desse relacionamento.

E, por fim e não menos relevante, os conteúdos em si abordados, ainda que com algumas restrições, como por exemplo a falta de mais atividades práticas, como relataram os professores, foram instigantes e ofereceram novas visões sobre as temáticas abordadas proporcionando a ampliação e aprimoramento das concepções dos professores sobre a utilização das TIC no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, após ter analisado os documentos disponíveis do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e do curso oferecido pela UFMS e concluído as análises dos grupos focais, pude construir um panorama daquilo que me propus investigar ao ingressar no programa de doutoramento da Universidade Católica Dom Bosco. O cenário daí extraído revela um plano de constante movimento e de mudanças na educação pública. Os programas de introdução ou aproximação das tecnologias de informação e comunicação às redes públicas de ensino, se não tiveram o êxito esperado, ao menos têm colocado em cena o problema e sensibilizado uma grande parte dos agentes dessas redes. Ao realizar os grupos focais, pude constatar que a percepção dos professores investigados em relação às tecnologias e sua importância no cenário atual era superior às minhas expectativas, uma vez que demonstra que os professores já estão inseridos no universo virtual e têm consciência das possibilidades que este pode oferecer. Contudo, o quadro revelado ainda mostra um cenário nublado, quando não escuro, quando se trata da utilização e das práticas docentes em relação às TIC, seja pela precarização estrutural de muitas escolas, pelo desinteresse de algumas administrações escolares no assunto ou até mesmo por dúvidas e receios sobre desdobramentos legais na utilização das TIC pelos alunos no ambiente escolar. Essas dificuldades, contudo, não se apresentam como intransponíveis, e o quadro é de mudanças constantes, dinâmico.

Embora aceitando alguns riscos e dificuldades inerentes à realização de grupos focais e à metodologia neles empregada, optei seguir esse caminho para conseguir, a partir dele, um contato maior com os sujeitos da pesquisa – os professores – e, por meio desse contato, poder compreender os processos e mecanismos que envolvem o ambiente desses profissionais e como isso estimula ou não a utilização das TIC em sala de aula. Ressalte-se o fato de que este pesquisador, por ter trabalhado praticamente toda a sua vida laboral em uma universidade pública, não tinha um contato direto com os profissionais das escolas, e a falta de vivência desse universo escolar, o famoso “chão de escola”, como a ele se referem muitos professores, pôde ser em parte suprida por meio dos grupos focais. Neles, face a face com os professores, pude

explorar seus argumentos e posições de um modo a que questionários e entrevistas talvez não me levassem, sendo, assim, conduzido à percepção e aos resultados que pretendia nesta investigação.

A percepção geral constatada entre os professores durante os encontros dos grupos focais em relação ao Programa de Formação Continuada Mídias na Educação foi positiva em relação aos cursos em si, sobretudo nos grupos 1 e 2, que utilizaram o Moodle, ambiente virtual de aprendizagem construído e abrigado pela própria instituição parceira, a UFMS. Já os grupos 3 e 4, formados por professores egressos da turma 2007, que ainda contou com o e-Proinfo, ambiente gerido pelo MEC, afirmaram ter dificuldades operacionais de acesso e de comunicação com os tutores. Contudo, essas dificuldades não se deram em um nível suficiente para se tornar impeditivos à realização do curso. Os quatro grupos afirmaram ter aumentado e solidificado seus conhecimentos no uso das TIC. Há que se considerar, porém, que todos esses professores são ou foram ligados a setores de tecnologia escolar das redes públicas, sendo, portanto, profissionais já com alguma expertise ou interessados no assunto. Essa questão, aliás, foi motivo de críticas dos participantes, uma vez que, no entender destes, cursos como os promovidos pelo Programa Mídias na Educação deveriam oferecer mais vagas e contemplar todos os docentes ou tantos quantos se dispusessem a fazê-los.

Voltando à pergunta norteadora desta pesquisa: “Como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, voltado à formação de professores da rede pública, contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes?”, pude entender que, ao auxiliar esses profissionais a desenvolverem seu conhecimento sobre o universo virtual, favorecendo seu letramento digital, o curso, mesmo com alguns problemas apontados pelos professores, tais como dificuldades de acesso ao AVA utilizado ou a construção de disciplinas “com muita teoria e pouca prática”, como dito, amplia os horizontes de atuação desses profissionais e, como alguns afirmaram durante os grupos, “abre um leque” de opções no espaço de aprendizado e de reflexão deles. Essa reflexão pode, como parece prometer a página de acesso do Programa Mídias na Educação, já citada anteriormente, levar os professores ao nível da criticidade, seja na leitura das diferentes mídias (que é o proposto na referida página), seja na própria criação de conteúdos e meios para construir pontes e diálogos com seus alunos, o que passa diretamente pelas suas concepções sobre esse universo tecnológico que abriga e encerra estas mídias, sejam elas digitais ou ainda analógicas. Essas concepções são formadas a partir do letramento que esses professores constroem a partir de sua prática laboral ou por meio das formações realizadas. Um dado interessante é que eles afirmaram que realizar os cursos do Programa Mídias na Educação na modalidade a distância

não foi algo intimidante ou que prejudicasse o aprendizado. Pelo contrário, o fato de os cursos já estarem inseridos no universo digital funcionou como estímulo para a elaboração dos exercícios propostos.

O letramento digital esteve presente durante o curso, uma vez que seja pelas disciplinas, exercícios ou pelas reflexões oferecidas, levou os professores a “abrirem leques” – como citado pelos GF – de opções em sua prática docente no que se refere à utilização das TIC. Questões contemporâneas e recentes, como o conceito da “convergência midiática”, já abordado, tiveram destaque no curso e auxiliaram na compreensão do universo de informações disponíveis aos professores bem como das maneiras possíveis de se lidar com elas. Percebe-se, portanto, que o letramento crítico e midiático, isto é, a capacidade de receber conteúdos envoltos em diversas mídias e formatos diferentes (áudio, vídeo, texto, hipertexto, fotografia; computador, tablete, TV, rádio, celulares, etc.) surge a partir da prática continuada do uso e manejo dessas mensagens e multimeios e, que os professores não apenas estão familiarizados com esses diferentes discursos mas também são capazes de dialogar com estes e, quando possível, utiliza-los em suas práticas pedagógicas. Os cursos do Programa Mídias na Educação surgem, nesse contexto, como elemento provocador, pois ao “abrir leques” de oportunidades aos professores, estimula-os a buscar novos meios de ensinar e, mais que isso, a lidar com as questões oriundas do ciberespaço no contexto da sala de aula.

Uma crítica recorrente nos grupos foi que esses cursos não são oferecidos com o número de vagas adequado, levando a formação continuada a um contingente ainda pequeno de professores em relação ao universo existente na rede pública de ensino. Os critérios de escolha dos profissionais que fariam os cursos também foram criticados. Como creem os professores participantes da pesquisa, muitos colegas enfrentariam menos problemas em relação à utilização das TIC se tivessem acesso a esse tipo de formação.

Outra questão apontada pelos professores é de que as atividades de formação, quando ocorrem, são definidas “de cima para baixo”; portanto, ignoram a realidade escolar e, assim, seriam mais adequadas ou, pelo menos, poderiam ser mais aproveitadas pelos docentes caso fossem promovidas a partir das demandas dos mesmos, isto é, fossem frutos de pesquisas junto aos professores da rede pública sobre quais as necessidades e questões que estes gostariam de poder desenvolver ou aprofundar em eventos de formação continuada.

Finalizando, acredito que os professores investigados possuem uma concepção positiva sobre a utilização das TIC no universo escolar e entendem como satisfatória a contribuição dos cursos que realizaram por meio do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Como principal resultado deste Programa em suas práticas está o letramento

digital, que possibilita aquilo que foi prometido na página de apresentação do Programa, isto é, “a formação de leitores críticos nas diferentes mídias”. Por sua vez, esse letramento digital – adquirido em parte pelos cursos do Programa e em parte pela trajetória dos professores – é a contribuição esperada desses profissionais, que os mesmos têm dado em suas práticas laborais e vida profissional, fruto de sua apropriação constante das diversas linguagens contidas nas tecnologias digitais.

Ao concluir essa investigação, fico motivado a continuar pesquisando o emprego das TIC na sala de aula a partir de possíveis desdobramentos desta pesquisa e muitas indagações, como, por exemplo: como conciliar a utilização das TIC no meio escolar com as implicações legais e a dificuldade de se “controlar” (se é que se deve controlar) ou limitar o uso destas tecnologias de modo a evitar os problemas já conhecidos? Como incentivar no aluno o desejo pela pesquisa, levando-o a estabelecer a construção de seus próprios conceitos sobre originalidade e autoria? Os professores poderiam incentivar o letramento de seus alunos a partir da leitura direta em meio digital? O que eles poderiam fazer para se utilizarem de aparelhos pessoais de seus alunos, como os smartphones, que ainda são, na maioria dos casos, barrados no ambiente escolar, mesmo sendo equipamentos de múltiplas funcionalidades e que poderiam ter inúmeras funções pedagógicas e multidisciplinares? Como poderemos abraçar e levar de vez a internet e seus desdobramentos para o ambiente escolar se, na opinião de Lucia Santaella (2011)²⁴, a escola perdeu o bonde da história em relação aos meios de comunicação de massa e, também por isso, não deveria perder o bonde seguinte, o do mundo virtual?

Aprendi que pesquisar é tentar encontrar respostas para algumas perguntas. Estas respostas, contudo, são provisórias e nos levam a muitas outras questões. Essa parece ser a sina e missão do pesquisador.

²⁴ Afirmação feita pela pesquisadora em vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gvhAmHXtESE>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. D. **Educação e informática: os computadores na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2011/2011_Edicaov10.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

ANDRADE, S. M. O. D. **A pesquisa científica em saúde: concepção e execução**. Campo Grande: Mimeo, 2015.

BALTAR, M. **Rádio escolar (livro eletrônico): uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho Docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, p. 143-162, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 set. 2015.

BETTEGA, M. H. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S. Formação de professores em tempos de WEB 2.0. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORBA, M.; FELIZI, N.; REYS, J. P. **Brasil em movimento**. São Paulo: Rocco, 2014.

BORGES, P. V. **Comunicação e leitura crítica**: estudo sobre o programa Mídias na Educação (PME). Goiânia: 2011, 214 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação de professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, M. D. E. **Relatório de atividades 1996-2002**. Brasília: DIED/SEED, 2002. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL, M. D. E. **Mídias na Educação**, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL, M. D. E. E. D. D. **Programa Nacional de informática educativa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1994.

BRASIL, M. D. E. E. D. D. **Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: [s.n.], 1997a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf>. Acesso em: 22 Jul. 2015.

BRASIL, M. D. E. E. D. D. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Brasília: [s.n.], 1997b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL, M. D. T. Governo do Brasil. Ministério das Telecomunicações. **História da telefonia brasileira**, 2015b. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/fale-conosco/44-historia-das-comunicacoes/22463-historia-da-telefonia>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL, P. D. R. **Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007**: Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília: Governo Federal, 2007.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAVES, E. O. D. C. et al. **Memos do NIED**. Campinas: [s.n.], 1983. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/memos/article/view/57/56>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CLARK, A. C. **2001**: uma odisséia no espaço. Mem Martins, PT: Europa-América, 1982.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COX, K. K. **Informática na Educação Escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, v. 1, 1995.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ESTEVÃO, R. B.; PASSOS, G. O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **HOLOS**, v. 1, n. 31, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf_159>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FILÉ, V. (ORG.). **Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IKEHARA, H. C. **A reserva de mercado no Brasil e seus resultados**. Umuarama, PR: [s.n.], v. V. 5 N. 18, 1997.

IKEHARA, I. C. A reserva de mercado de informática no Brasil e seus resultados. **Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, Umuarama, v. V, n. 18, 1997. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/1694/1466>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

KOWATA, E. T. O uso do "Moodle" pelos professores nos cursos presenciais da UnUCSEH/UEG. In: TOSHI, M. S. (Org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões**. Anápolis, GO.: UEG/CAPES, 2013. p. 171-194.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LLANO, J. G. D.; ADRIÁN, M. **A informática educativa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOCATELLI, P. **#VemPraRua**: as revoltas de junho pelo jovem repórter que recebeu passe livre para contar a história do movimento. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTIN, L. D. S. N. O celular e suas múltiplas potencialidades de expressão e interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: TOSCHI, M. S. (Org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**: múltiplas visões. Anápolis, GO: UEG/CAPES, 2013. p. 195-213.

MARX, K. **Capital e Tecnologia**: manuscritos de 1861-1863. Tradução de Elidio MARQUES. [S.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/tecnologia.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

MEC, M. D. E. G. D. B. Programa Mídias na Educação. **Programa Mídias na Educação**, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MENESES, N. D. C. A. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. Lisboa, Portugal: Universidade Portucalense, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/MotivacaodeAlunosTIC.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MILL, D. **Docencial Virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papyrus, 2012.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. D. C.; OLIVEIRA, M. R. G. D. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n93s9>>. Acesso em: 05 set. 2015.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, A. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-164.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

NOBRE, M. **Choque de democracia**. São Paulo: Campanha das Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. R. G. D.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. D. C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. D. C.; OLIVEIRA, M. R. G. D. (Org.). **Polidocência na educação a cidadania**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: UFSCAR, 2010. p. 71-80.

PINHEIRO, P. P. **Boas práticas legais no uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: mimeo, 2007. Disponível em: <<http://www.apunilocairo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/140/11/arquivos/File/CartilhaTecEduc.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. Espaços virtuais de aprendizagem profissional da docência: contribuições para aprendizagens de alunos da Educação Básica. In: ARROYO, M.

G.; ABROMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009. p. 81-108.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, C. M. H. **Formação Continuada em Mídias na Educação: um estudo sobre as contribuições do programa na perspectiva dos egressos**. Maceió: 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan-abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

STEVENSON, D. **Information and Communications Technology in UK Schools: an independent inquiry.**, 16 Abril 1998. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20070104225121/http://rubble.ultralab.anglia.ac.uk/stevenson/IC T.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

STREY, M. N.; KAPITANSKI, R. C. **Educação & Internet**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2011.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: Escola do Futuro, 2002. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/neide.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TURING, A. M. Computing Machinery and Intelligence. **Mind**, p. 433-460, abr. 1950. Disponível em: <<http://www.loebner.net/Prizef/TuringArticle.html>>. Disponível em: 16 Abr. 2015.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade de conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

ABREVIATURAS/GLOSSÁRIO

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BBS - *Bulletin Board Systems*

DDD – Discagem Direta a Distância

DVD-ROM – *Digital Versatile Disk – Read Only Memory*. Mídias óticas somente para leitura contendo até 8,4 gigabytes de informação.

ENIAC - *Electronic Numerical Integrator and Computer*. Computador desenvolvido em grande escala nos anos 1940.

E-book – Livro em algum formato digital.

E-pub – Formato padrão de livro eletrônico (e-book).

GF – Grupo Focal.

ICQ – Sistema de conversação que precede ao *Messenger*, da Microsoft. Popular nos anos 1990.

ICT - *Information and Communications Technology*. Original em inglês da sigla TIC.

IP – *Internet Protocol*. – Código computacional que permite a comunicação das várias plataformas e sistemas atualmente existentes.

LOGO – Linguagem computacional básica de alto nível para fins educacionais.

MS-DOS – *Microsoft Disk Operational System*. Primeiro Sistema operacional da empresa Microsoft e voltado para computadores pessoais. Lançado no início dos anos 1980.

MSN – *Microsoft Network*.

PC/IBM-PC

PDF - *Portable Document Format*. Formato de arquivo desenvolvido pela *Adobe Systems*.

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

WEB – Interface gráfica da internet. Utilizada por meio de navegadores, como o Firefox ou o Google Chrome.

WEB 1.0 – Primeira versão da interface gráfica *web*, contendo apenas textos e imagens a partir de ligações hipertextuais.

WEB 2.0 – Segunda versão da interface gráfica *web*, suportando páginas interativas e capazes de abrigar aplicativos e diversas funcionalidades.

APÊNDICES

**Apêndice 1 -
Carta de apresentação aos professores**

Caro(a) Professor(a),

Antes de mais nada, peço licença para me apresentar.

Sou Eduardo Luís Figueiredo de Lima, pesquisador do GETED – Grupo de Estudos em Tecnologias da Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Nesse grupo, desenvolvo um projeto de pesquisa onde estudo a percepção dos professores egressos do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Mídias na Educação em relação às suas práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação após a conclusão do mesmo. Esse projeto é aprovado pelo Comitê de Ética da UCDB e tem registro CAAE 42168815.2.0000.5162.

Se você recebeu este e-mail é porque é aluno egresso ou foi matriculado no curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Mídias na Educação, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2010.

Caso tenha concluído o curso, o (a) convidamos a participar de uma pesquisa em que, com seu auxílio, buscaremos entender no que o curso mencionado lhe ajudou em sua prática docente. Será um momento onde discutiremos a relação dos professores em sala de aula com seus alunos e de que maneira se tem (ou não e porque) utilizado as novas tecnologias durante e entre as aulas.

A pesquisa conta com esse momento, um contato inicial online com algumas perguntas fechadas e outro em que realizaremos grupos focais. Por questões operacionais, nem todos os professores que responderem ao questionário participarão dos grupos focais. Caso aceite participar dessa pesquisa, você terá acesso aos dados da mesma e demais informações que esta produzir durante e ao seu término caso deseje.

A sua participação é muito importante não apenas para esta pesquisa, mas também para a Educação, uma vez que acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão auxiliar pesquisas futuras e ajudar nos processos de desenvolvimento de políticas públicas brasileiras.

Desde já agradeço sua colaboração!

Eduardo Luís Figueiredo de Lima

**Apendice 2 -
Termo de consentimento livre e esclarecido**

Título do estudo: A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Pesquisador(es) responsável(is): Eduardo Luís Figueiredo de Lima - Aluno do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago (Coordenadora) –Cristina@ucdb.br

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Telefone para contato: 67 3312-3697

Local da coleta de dados: Questionário on-line e Grupo Focal em local a ser definido.

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UCDB e tem registro CAAE 42168815.2.0000.5162

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Objetivo do estudo:

Geral:

Investigar e analisar a percepção dos professores da Rede Pública de MS egressos do curso Mídias na Educação em relação a utilização das TIC e TDIC em sala de aula.

Específicos:

Investigar:

O projeto político pedagógico do curso Mídias na Educação em nível de Pós-Graduação Lato Sensu;

A partir da perspectiva do professor:

Como as TIC são utilizadas nesse curso;

Como essa formação implica na prática docente;

De que maneira a formação trata com as questões críticas e inclusivas da utilização das tecnologias em sala de aula

Justificativa do estudo: O estudo justifica-se em função da necessidade de se buscar entender a percepção dos professores da rede pública em relação a utilização de tecnologias midiáticas digitais ou analógicas (as quais utilizaremos as terminologias TIC e TDIC) em face a realidade da virtualização dos espaços funcionais, laborais e sociais e a prática docente.

Procedimentos. Optamos por utilizar uma combinação de geração de registros, como a utilização de questionários online individuais com questões fechadas e abertas. Serão

selecionados 50 professores egressos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Mídias na Educação oferecido pela SED/MEC e UFMS, onde serão coletados subsídios para a realização de dois grupos focais compostos por oito professores cada, escolhidos aleatoriamente a partir dos 50 iniciais. O período de oferecimento do questionário ocorrerá de junho de 2015 e as reuniões do grupo focal em junho de 2015.

Esclarecimento quanto Comitê de Ética em Pesquisa:

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação das implicações éticas de uma pesquisa com seres humanos, tal como está preconizado na Resolução CNS/MS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde (MS). A Universidade Católica Dom Bosco, buscando a transparência em suas ações, sensível aos desejos da sociedade civil e acatando a normativa vigente, não poderia se eximir da responsabilidade ética em relação as pesquisas nas quais aparece como IES proponente e coloca-se a disposição para dúvidas e esclarecimentos em relação a ética desse estudo. O CEP da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), está instalado na Av. Tamandaré, Nº 6000 - Bairro: Jardim Seminário. Campo Grande-MS CEP. 79117-900 Endereço eletrônico: cep@ucdb.br, horário de funcionamento das 8h às 17h, telefone para contato: 67 3312-3615

Benefícios. Entendemos, com base em uma perspectiva qualitativa, que o principal produto de uma pesquisa como essa é a socialização, partilha, divulgação para a sociedade, principalmente àqueles inseridos em contextos educacionais, dos novos conhecimentos produzidos, elaborados e re-elaborados, problematizados, discutidos e investigados. O resultado desta pesquisa pode também intervir na elaboração das políticas públicas, considerando as diferentes culturas, experiências, subjetividades e contextos somados à inserção das TIC na educação.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A formação docente frente às Tecnologias de Informação e Comunicação: uma investigação sobre o curso Mídias na Educação”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Declaro que autorizo a toma de imagens (vídeos, fotos, gravação, entrevista, etc) e seu uso na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O Presente documento deverá ser rubricado em cada folha e assinado ao final pelo participante da pesquisa ou seu responsável legal quando seja o caso e pelo pesquisador.

Campo Grande/MS , _____ de _____ de 2015.

Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável (Coordenador):

Eduardo Luís Figueiredo de Lima – 206.280-SSP

Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e RG)

**Apêndice 3 -
Formulário de pesquisa online enviado aos professores**

Pesquisa sobre mídias na Educação - primeiro contato

Formulário para participação em projeto de pesquisa

***Obrigatório**

1. Seu nome completo *

Digite seu nome completo - todas as informações são sigilosas não sendo divulgadas

2. Você concluiu o curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Mídias na Educação? *

Informe "SIM" caso tenha concluído o curso e "NÃO" caso não tenha concluído Marcar apenas uma oval.

Sim

Não Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.

3. Você é professor em sala de aula? *

Assinale a alternativa que adequada ao seu caso Marcar apenas uma oval.

Não Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.

Não, mas sou professor e estou sem regência no momento

Sim, da Rede Pública Estadual

Sim, da Rede Pública Municipal

Sim, da Rede Pública Estadual como substituto

Sim, da Rede Pública Municipal como substituto

Sim, em escola particular

Sim, em nível superior público

Sim, em nível superior privado

4. Na sua opinião, o curso Mídias na Educação o auxiliou na prática em sala de aula no que diz respeito à convivência e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação? *

Em uma escala de 0 a 5 marque "0" para nada e "5" para muito Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Não contribuiu em nada	<input type="radio"/>	Contribuiu muito					

https://docs.google.com/forms/d/1DpUBIq6kLhzq-xxoFDMYU5OtFr-Htni226_NMWCvkZU/edit
Pesquisa sobre mídias na Educação - primeiro contato

1/2

24/01/2016

5. Você reside e trabalha em Campo Grande? * Assinale a alternativa que adequada ao seu caso Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não. Resido e trabalho no interior do Estado de MS
- Não. Trabalho em outro Estado
- Outros Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.

6. Em sala de aula, você faz algum uso de Tecnologias de Informação e Comunicação junto a seus alunos? *

Em uma escala de 0 a 5 marque "0" se nunca utiliza e "5" se sempre utiliza Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca utilizo	<input type="radio"/>	Utilizo constantemente					

7. Caso faça uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, indique quais destas ferramentas se utiliza Marque tantas opções quantas forem necessárias. Marque todas que se aplicam.

- TV e DVD/Video e assimilados
- Projetor Multimídia
- Computador (somente professor)
- Computador (alunos e professor)
- Celular (smartphone)
- Retroprojetor
- Tablets
- Outros

8. Você aceitaria participar de um grupo de discussão presencial sobre o curso

Mídias na Educação e práticas em sala de aula? *

Esse grupo será um Grupo Focal para a produção de dados da pesquisa. Os participantes receberão material sobre a pesquisa e outros bônus. Marcar apenas uma oval.

Sim, aceitaria

Não,

não

aceitaria

Talvez

Powered by
 Google Forms

ANEXOS

**Anexo 1 -
Projeto do Curso de Pós Graduação Lato Sensu Mídias na Educação da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO – 2011/2012**

CAMPO GRANDE – MS - 2011

1 - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO: Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização Mídias na Educação – 2011/2012

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação a Distância

NÍVEL: Especialização

LEGISLAÇÃO FEDERAL: **Resolução N° 01/CNE/CES, de 08/06/2007**

NORMAS DA UFMS: **Resolução N° 095/05 - COPP (18 de outubro de 2005)**
Resolução n° 49/05 – CD (12 de dezembro de 2005)
Resolução N° 012/01 - CD (15 de março de 2001)
Resolução N° 30/08 – CD (11 de junho de 2008)

DEPARTAMENTO(S) PROPONENTE(S) : Coordenadoria de Educação a Distância - CED/RTR

LOCAL DE REALIZAÇÃO : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campo Grande - MS

PERÍODO DE REALIZAÇÃO : fevereiro de 2011 a julho de 2012

2 – OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais

- Oferecer capacitação aos professores da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em relação ao uso dos diferentes tipos de mídias na prática pedagógica dos professores da rede e contribuir para a melhoria da educação brasileira.
- Mediar o desenvolvimento de habilidades e competências em relação à utilização dos diferentes tipos de Mídias integradas à prática pedagógica dos professores da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do oferecimento do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização Mídias na Educação – 2011/2012 no ambiente colaborativo de aprendizagem - Moodle.

2.2 Objetivos Específicos

- Oferecer aos cursistas/professores, uma visão abrangente do uso dos diferentes tipos de mídias na educação, especialmente para que esses possam trabalhar a relação de autonomia que o estudante de educação a distância precisa possuir, e assim, dotar-lhes de uma postura crítica frente à realidade de nosso país.

- Refletir sobre o papel do professor na utilização dos diferentes tipos de mídias no processo pedagógico enquanto recursos didáticos aplicados aos conteúdos ministrados;
- Incentivar o planejamento e a utilização dos diferentes tipos de mídias, de forma integrada, nos trabalhos pedagógicos, considerando o desenvolvimento das tecnologias e sua conseqüente aplicação na realidade escolar;

3 - JUSTIFICATIVA

Este projeto constitui-se de proposta pedagógica para o reoferecimento do curso de Pós-Graduação em nível de Especialização Mídias na Educação – 2011/2012, na modalidade educação aberta e a distância (EAD). O curso propõe-se a atender 200 cursistas do Programa de Formação Continuada do Governo Federal, preferencialmente, oriundos dos Cursos Mídias na Educação, em nível de extensão, já ofertados e concluídos em 2008, 2009 e 2010, em parceria com a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS), Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e, em conformidade com o proposto pela Universidade Aberta do Brasil (CAPES-UAB) e conforme o que estabelece a Proposta e Orientações Gerais para Implementação da Especialização, anexo a este documento.

A presente proposta visa capacitar os cursistas participantes, preferencialmente professores da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, para a efetiva utilização dos diferentes tipos de mídias e das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas. A capacitação de professores vem ao encontro das políticas de desenvolvimento institucional e seus principais objetivos de democratização do acesso ao ensino e, ao mesmo tempo, contribui para ampliar as ações da educação a distância no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesta fase de reoferecimento do curso, a FUFMS estará trabalhando para atender a necessidade de capacitação profissional do professor da rede pública do Estado Mato Grosso do Sul e, ao mesmo tempo, cumprir o seu papel social junto à comunidade sul mato-grossense, já que visa à formação continuada dos professores que atuam nas escolas da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

3.1 – METODOLOGIA

O curso de Pós-Graduação em nível de Especialização Mídias na Educação – 2011/2012 será desenvolvido com a utilização das disciplinas produzidas, inicialmente, pelas equipes criadoras dos conteúdos do Programa Mídias na Educação. Essa produção foi desenvolvida por universidades parceiras do Programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC): UFPE, UFAL, UFRGS, UFCE, UFRN, UFPR e UNB. Para a oferta atual, possivelmente, ocorrerá algumas alterações na proposta de alguns dos módulos.

A seleção dos professores/cursistas ficará sob a responsabilidade das instituições parceiras, caberá à CEDUFMS, a seleção curricular, dos professores concluintes do curso Mídias na Educação em nível de extensão, oferecidos em 2008, 2009 e 2010, a fim de verificar, apenas, os cursistas que possuem diploma de graduação. Após essa seleção prévia, os candidatos selecionados, estarão aptos a ter sua matrícula efetivada no curso de Pós Graduação nível de Especialização Mídias na Educação – 2011/2012. Os cursistas habilitados serão matriculados no curso em referência e participarão do primeiro encontro presencial agendado para março de 2011. Conforme legislação da FUFMS, o curso poderá reservar vagas para servidores da instituição desde que tenham feito o curso em nível de extensão.

O curso foi elaborado conforme as orientações gerais do Programa de Formação Continuada - Mídias na Educação (anexo), e observando a legislação federal, bem como às normas da FUFMS. Será desenvolvido com carga horária de 360 horas mais trabalho final de curso – TFC.

O início das atividades do curso está previsto para Março de 2011, ocasião em que deverá ocorrer o primeiro encontro presencial e terá por objetivo a apresentação das normas e metodologia do curso, bem como, orientações sobre o seu desenvolvimento.

Ainda no mês de Março, ocorrerá o período de treinamentos no ambiente Moodle para a equipe que trabalhará no curso. O número de vagas oferecidas é 200 participantes, e levou em consideração a quantidade de cursistas aprovados nos cursos Mídias na Educação em nível de extensão e nas possíveis condições de trabalho da equipe.

As disciplinas serão desenvolvidas com a participação direta dos professores tutores e, supervisionada, pelos professores formadores, todos com no mínimo o grau

de mestre, convocados por meio do edital público, observada a Legislação da FUFMS, Art. 6º §2º, a qual estabelece que 2/3 (dois terços) dos professores devem pertencer à carreira de magistério superior da FUFMS.

Os professores que compõe o curso, ao término das disciplinas ficarão com a responsabilidade de orientação do trabalho final do curso, que neste caso específico, será a elaboração de um artigo, obedecendo às regras estabelecidas pela CAPES/MEC/FNDE/FUFMS.

O curso compõe-se de oito disciplina, mais três encontros e a elaboração do TFC. Ao término de cada uma, conforme prevê a legislação vigente, Resolução nº 1/CNE/CEB, de 8 de junho de 2007, artigo 6º, parágrafo único, será ministrada prova presencial aos alunos, podendo ainda, serem incluídas avaliações feitas no próprio ambiente colaborativo do curso, já que se trata de um curso na modalidade a distância.

Durante o desenvolvimento das disciplinas o Professor Formador, terá a responsabilidade de orientar e de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores/tutores, que farão a mediação junto aos cursistas matriculados; na elaboração das atividades e, oferecer *feedback* aos cursistas, de forma a mediar a aprendizagem no ambiente colaborativo; motivar os cursistas no ambiente virtual e promover a interatividade e conhecimentos dos cursistas numa perspectiva de aprendizagem colaborativa e coletiva, trabalhar a questão da autonomia dos cursistas perante o ambiente colaborativo de aprendizagem, bem como, manter seu grupo de cursistas informados sobre o curso, sobre as atividades de cada disciplina e/ou módulos, motivá-los a participar dos encontros presenciais, dos seminários e informá-los a nota e/ou conceito de cada disciplina.

O Coordenador de Tutoria terá a função de manter o intercâmbio entre os cursistas, professores formadores, tutores e professores orientadores, treinamentos (capacitações), encontros presenciais, buscando soluções para as dificuldades que se apresentarem durante a realização do curso.

O Coordenador do Curso ficará responsável pelo projeto do curso, gestão, tramitação nas diferentes instâncias, acompanhamento financeiro, bem como, acompanhar o processo seletivo de professores e técnicos, entre outras atividades.

Os encontros presenciais, inicial, com os orientadores e o de encerramento final do curso acontecerão na cidade de Campo Grande/MS, nas dependências da FUFMS, ou em local próprio, locado para esse fim, caso não haja disponibilidade nos espaços internos da universidade. Nesses eventos, a presença do cursista é obrigatória.

O Trabalho Final de Curso deverá ser apresentado à bancas com a finalidade de avaliação final do cursista. As apresentações serão previamente agendadas pelo Coordenador de Tutoria do Curso. As bancas serão compostas pelo professor orientador, um professor do curso, e um professor convidado, que poderá ser externo à UFMS, mas será dada preferência aos orientadores do próprio curso. Essa banca poderá ser feita na forma de exposição verbal, painéis e explicações, banners entre outros.

Além da equipe pedagógica do curso, que envolve o Professor Formador, o Professor Tutor, o Coordenador de Tutoria, o Coordenador Geral e o Professor Orientador, está prevista a contratação de um profissional responsável pelo ambiente virtual do curso e um profissional para assessorar administrativamente/pedagógico a coordenação.

Diante da demanda e da preocupação, não somente com o aspecto quantitativo dessa formação, mas, principalmente, com o aspecto qualitativo, evidencia-se a necessidade de ampliação dessa iniciativa. Assim, o presente projeto objetiva dar continuidade à proposta de capacitação em Mídias na Educação. O curso mídias na educação em nível de especialização foi oferecido pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância em parceria com a SEED/MEC e secretarias estaduais e municipais de educação no ano de 2009/2010. Assim, no propósito de reoferecimento encaminha-se nova proposta no intuito de capacitar o profissional da educação rede pública do Estado, para a efetiva e adequada utilização dos diferentes tipos de mídias em suas práticas pedagógicas. Esse projeto deve abranger a comunidade local do município de Campo Grande, bem como do Estado, ampliando a dimensão espaço-temporal do ensino presencial, possibilitando às comunidades mais afastadas o acesso ao ensino superior público e, assim, uma maior democratização da Universidade Pública.

Nessa perspectiva, é relevante o reoferecimento do curso de pós-graduação em nível de especialização Mídias na Educação – 2011/2012, para atender à demanda composta pelos professores da rede pública de ensino.

4. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

4.1 - CURSO: (X) TEMPORÁRIO () PERMANENTE

4.2 - MODALIDADE (DE ACORDO COM RESOLUÇÃO Nº12/2001/CD - Art. 1º)

- () Modalidade I (financiado pela FUFMS)
 (X) Modalidade II (em convênio com outros órgãos/instituições) - **CAPES-UAB**

(De acordo com Resolução nº12/2001/CD - Art.1º)

4.3 - ÓRGÃO/INSTITUIÇÃO CONVENIADO: CAPES-UAB.

4.4 - CLIENTELA : Preferencialmente professores da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, concluintes dos Cursos Mídias na Educação em nível de Extensão oferecidos em 2008, 2009 e 2010, com graduação completa.

4.5 - CARGA HORÁRIA TOTAL: 360 horas

4.6 - Nº TOTAL DE CRÉDITOS: 24 (vinte e quatro)

4.7 - NÚMERO TOTAL DE VAGAS: 200

- **NÚMERO DE VAGAS DESTINADAS A SERVIDORES DA UFMS:** Não se aplica. (Art. 3º, Resolução nº 12/2001/CD).

4.8 - ETAPAS - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO – 2011/2012		
AÇÕES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	
	INÍCIO	TÉRMINO
1. Inscrições - COTEC/SED/MS e UNDIME/MS	2010	2010
2. Matrículas - COTEC/SED/MS e UNDIME/MS	2010	2010
3. Seleção de Professor e Tutores	Janeiro de 2011	Janeiro de 2011
4. Momento presencial (abertura)	Março de 2011	Março de 2011
5. Capacitação de Professores e Tutores - AVA	Março de 2011	Março de 2011
6. Execução das disciplinas do curso	Março de 2011	Abril de 2012
7. Seleção de professores orientadores	Janeiro de 2012	Janeiro de 2012
8. Execução das orientações do curso	Mai de 2012	Julho de 2012
9. Bancas de TCC	Julho de 2012	Agosto de 2012
10. Momento presencial (encerramento)	Agosto de 2012	Agosto de 2012
11. Relatórios e encerramento administrativo	Setembro de 2012	Outubro de 2012

4.9 - FUNCIONAMENTO DO CURSO (PERIODICIDADE DAS ATIVIDADES)

(X)DIÁRIO ()SEMANAL ()QUINZENAL ()OUTROS (especificar)

* Por se tratar de um curso na modalidade a distância, oferecido no ambiente Moodle, via *internet*, o curso ficará disponível aos alunos 24 horas.

4.10 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

O critério utilizado para a avaliação do curso será por meio de conceitos, sendo:

- A: Excelente (9,0 a 10,0)
 B: Bom (8,0 a 8,9)
 C: Regular (7,0 a 7,9)

D: Insuficiente (menos de 7,0)

Para aprovação e obtenção do certificado de especialista no curso, o aluno deverá receber no mínimo o conceito “C”, em todas as disciplinas, bem como, obter, no mínimo, esse mesmo conceito pela elaboração e apresentação do artigo científico.

A avaliação das disciplinas deverá ser processual: observadas as participações dos alunos no ambiente colaborativo de aprendizagem do curso, tais como fóruns, biblioteca, *chats*, entre outros. A interatividade entre os cursistas e seus professores é essencial no processo avaliativo; nos encontros e nas aulas presenciais, na realização de atividades proposta pelo professor/tutor e demais membros da equipe. Outros requisitos poderão ser observados pelos professores desde que os cursistas sejam comunicados previamente. Os casos de plágios, bem como, outras questões não mencionadas neste item, relativas ao desenvolvimento do curso e sua forma de avaliação serão tratadas no regulamento.

4.11 - FREQUÊNCIA: IGUAL OU SUPERIOR A 75% nas atividades *on-line* e presenciais.

A frequência na modalidade a distância é verificada por meio de um banco de dados que registra a entrada dos alunos na página do curso e seu tempo de permanência (seminários, fóruns, *chats* e interatividade) e pela participação nos encontros presenciais, que ocorrerão em datas a serem previamente agendadas e comunicadas aos alunos no ato da matrícula, sendo obrigatória para todos os cursistas.

4.12 - TAXA DE INSCRIÇÃO: sem taxa

4.13 - MENSALIDADES: sem mensalidade

5 - INSCRIÇÃO/SELEÇÃO E MATRICULA

5.1 - LOCAL, REQUISITOS, PERÍODO E HORÁRIO DE INSCRIÇÃO :

As inscrições serão feitas pela COTEC/SED/MS e UNDIME/MS, em vista do Convênio existente entre as Secretarias de Educação, do Estado e do Município de Mato Grosso do Sul. O curso será oferecido, preferencialmente, para professores da rede Pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Após as inscrições os documentos dos cursistas deverão ser encaminhados para Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Caixa Postal 549 - Cidade Universitária, Campo Grande, MS - CEP 79070900.

5.2 - DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA PARA A EFETIVAÇÃO DA MATRÍCULA :

- a) Ficha de inscrição;
- b) Diploma de graduação (frente e verso);
- c) Histórico escolar de graduação;
- d) Certidão de nascimento ou casamento (se for o caso, com averbação);
- e) Carteira de identidade, (o nome deve ser o mesmo da certidão de nascimento e/ou casamento);
- f) CPF;
- g) Comprovante de quitação com o serviço militar obrigatório.

Obs: Os documentos acima deverão ser entregues na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância/FUFMS, no seguinte endereço:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
Cidade Universitária - Caixa Postal
CEP: 79070-900 Campo Grande, MS.

5.3 LOCAL, DATA, HORÁRIO E CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO.

Local da seleção: a seleção dos candidatos a matrícula será realizada pela COTEC/SED/MS e UNDIME/MS, em vista do Convênio existente entre as Secretarias de Educação, do Estado e do Município de Mato Grosso do Sul. A Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância - CED/ RTR, efetuará apenas a análise dos documentos de matrícula dos cursistas com a finalidade de constatar a conclusão de curso de graduação dos mesmos indicados para a matrícula.

Período: definido pela COTEC/SED/MS e pela UNDIME/MS no decorrer do ano de 2011.

Horário: horário de expediente da CED/RTR/FUFMS.

Crítérios de seleção:

1ª fase: o candidato deve ser selecionado pela COTEC/SED/MS ou pela UNDIME/MS.

2ª fase: o candidato deve possuir curso de graduação completo;

3ª fase: efetivação da matrícula no ambiente do curso.

Divulgação dos candidatos selecionados:

Período: a partir do dia 20 de dezembro de 2010 a lista poderá ser encontrada na página da EAD/UFMS. (www.ead.ufms.br).

Local: Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cidade Universitária – Campo Grande – MS.

5.4 COMISSÃO COORDENADORA DA SELEÇÃO

1. Integrada por três docentes efetivos da instituição

5.5 LOCAL, PERÍODO PARA A MATRÍCULA

Local:

A matrícula dos candidatos selecionados pelos órgãos parceiros será efetivada pela coordenação do curso na CED/RTR/UFMS, após o efetivo cadastro de cada um na plataforma do curso – ambiente virtual de aprendizagem.

Período:

Para que a matrícula dos candidatos envolvidos no processo seletivo se efetive, os documentos exigidos, no item 5.2, deste projeto, bem como o Requerimento de Matrícula, deverão ser encaminhados, devidamente assinado pelo aluno e pelo seu responsável, na Secretaria Estadual e/ou Municipal de Ensino do Estado do Mato Grosso do Sul, para a CED/RTR/UFMS.

6 - CRONOGRAMA DAS DISCIPLINAS E CORPO DOCENTE

Disciplina	C.H.	CR ED	Início: Mês/ano	Térmmês/a no	Tipo	TIT	Ens/Or.
1 – Encontro Presencial – seminário de apresentação do curso	30	02	Março/2011	Março/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
2 - Metodologia Científica	30	02	Março/2011	Abril/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
3 – Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação	45	03	Maior/2011	Junho/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
4- Convergência de Mídias	30	02	Julho/2011	Agosto/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
5 – Uso da Informática na Educação Especial	30	02	Setembro/2011	Setembro/2011	Obrig.	Me. Me..	Ens/Or. Ens/Or.
6 – Blog, Flog e Webquest	30	02	Outubro/2011	Outubro/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
7 – Video I	30	02	Novembro/2011	Dezembro/2011	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
8 – Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação	30	02	Janeiro/2012	Março/2012	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
9 - Uso da Informática na Pratica Pedagógica	45	03	Março/2012	Abril/2012	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
10 - Encontro Presencial com Orientadores	30	02	Maior/2012	Maior/2012	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.
11 – Orientação do Trabalho Final de Curso (TFC)			Maior/2012	Julho/2012	Obrig.		
12 - Encontro Presencial - Encerramento	30	02	Agosto/2012	Agosto/2012	Obrig.	Me. Me.	Ens/Or. Ens/Or.

360 horas

LEGENDA:

C.H. = carga horária

CR = nº de créditos

TIPO: obr = disciplina obrigatória

OP = disciplina optativa

IES/DEP: Instituição de origem do docente ou, no caso de docente da UFMS, departamento/unidade de lotação

ATUAÇÃO: Ens. = ensino or. = orientação

-A CARGA HORÁRIA DAS MONOGRAFIAS NÃO DEVERÁ SER SOMADA COM A CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

7- DESCRIÇÃO DAS INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS DISPONÍVEIS A SEREM UTILIZADOS

Para o oferecimento do curso a Coordenadoria de Educação a distância da CED/RTR/FUFMS, disponibiliza:

- uma sala da Coordenação do Curso;
- na Coordenação do Curso existem 4 computadores; (um será usado pela Coordenação e outros pela equipe que trabalhará no curso);
- 1 sala de reunião grande;
- 1 notebook;
- 4 mesas;
- 2 armários com duas portas grandes;
- 1 telefone;
- 1 impressora;
- 1 fax.

8 - RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS:

ALBUQUERQUE, Ricardo Leite de, **Políticas públicas de informática aplicada à educação: a criação e a extinção dos centros de informática na educação**. 117; Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação, Campo Grande, MS, 1999.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Pedagogia de projetos e integração de mídia**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>. Acesso em 26/09/2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério de Educação, 2005. 204 p. : il

BELLONI, M. L. (2001) **O que é mídia-educação** / Maria Luiza Belloni - Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

DORNELES, Claunice Maria. **A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual**. 161 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999. 186 p. (Fontes novas. Ciências humanas) ISBN 85-85917-39-3

MELO, Selênia Silvia Witter. **TV Escola: práticas, pesquisa e reflexões**. 136 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2005.

PEROSA, Gilse Terezinha Lazzari. **Salto para o futuro: um olhar para a educação a distância, aprendizagem e interatividade**. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humana e Sociais, Campo Grande, MS, 2003.

QUEIRÓZ, Vivina Dias Sol; URT, Sonia da Cunha. O professor diante dos computadores: marcas de sua constituição pessoal e profissional. **Intermeio: Revista do Mestrado em educação**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 72-85, jan. 2005.

ROSA, Ana Paula Stockler Bojikian Hernandez da. **Um estudo sobre o uso do software Superlogo na organização do pensamento matemático**. 285 p.: il Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2004.

SILVA, Antonio Roberto Coelho; SERRA, Antonio Roberto Coelho (Orgs.). **Por uma Educação sem Distância: recortes da realidade brasileira**. São Luís: Eduema, 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. SEED/MEC, BRASÍLIA/DF. 2003.

9 - RECURSOS FINANCEIROS

9.1 – ORIGENS DA RECEITA (especificar)

As receitas para atender às despesas do curso serão disponibilizadas por meio de **Convênio MEC/FNDE/FUFMS** e descentralizados para a instituição (conta única). Para a primeira etapa do curso serão descentralizados para a conta única da FUFMS os recursos conforme especificação abaixo:

9.2 - DETALHAMENTO DAS DESPESAS:

9.2.1 - DEMONSTRATIVO GERAL DAS DESPESAS PREVISTAS

Natureza da Despesa		1.1.1.1.1.1.1.1.1	TOTAL PROPONENTE	
Código	Especificação	T O T		
CUSTEIO	33.90.14	Diárias - Civil	7.460,00	-
	33.90.30	Material de Consumo	19.075,42	-
	33.90.33	Passagens e Despesas de Locomoção	21.200,00	-
	33.90.36	Outros Serv. Terceiros - Pessoa Física	136.200,00	-
	33.90.39	Outros Serv. Terceiros - Pessoa Jurídica	69.000,00	-
	33.91.47	Obrigações Tributárias e Contributivas	1.364,16	-
TOTAL			253.299,58	

10. ESTRUTURA CURRICULAR

-DISCIPLINA: Metodologia Científica

Carga Horária: 30 horas

Depto: DCH/CCHS; CED/RTR/UFMS

Centro/Câmpus:

- **Ementa:** Pesquisa em ciências sociais, a natureza do conhecimento. Paradigmas, conceito de ciência. Método científico e sua aplicabilidade na pesquisa social. Projeto e abordagens gerais de pesquisa. Elaboração do projeto de pesquisa, técnicas de coleta e análise dos dados qualitativos. Elaboração do relatório de pesquisa. Pesquisa pedagógica educacional como prática

Bibliografia:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Pedagogia de projetos e integração de mídias*. Salto para o Futuro, da

TV Escola - <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm>.

ANDRADE, M. M de Introdução à metodologia do trabalho científico, 7ª ed. 2. reimpressão – São Paulo: Atlas, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. Textos, contextos e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, p.66-71. Maio, 1983.São Paulo. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>>. Acesso em: 10.10.2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafio. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol.15, n.002. p. 221-236. Universidade do Minho – Braga Portugal. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI.pdf. Acesso em: 10.10.2009

AZEVEDO, I. B. de O prazer da produção científica, 12ª ed. rev.atual. São Paulo, SP: Editora Hagnos, 2001;

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

DISCIPLINA: Uso da Informática na Prática Pedagógica

Carga Horária: 45 horas

Depto: CED/RTR/UFMS - SEMED/MS

Centro/Câmpus:

- **Ementa:** Analisar a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em relação à contribuição para a prática docente.

Bibliografia: (títulos que existem na biblioteca)

ALCALDE, E., GARCIA, M., PENUELAS, S., **Informática básica**. São Paulo: Makron Books, 1991.

CAPRON, H.L., JOHNSON, J.A. **Introdução à informática**, 8ª ed. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt2.htm> Acesso em 10/02/2006

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Pedagogia de projetos e integração de mídia** . Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm> . Acesso em 26/09/2005.

AMARAL, S.F., **A TV digital interativa no espaço educacional**. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2003/ju229pg2b.html. Acesso em 25 mar. 2006

BARBOSA FILHO, André. *Gêneros radiofônicos - Os formatos e os programas em áudio*. São Paulo, Edições Paulinas, 2003.

BARBOSA FILHO, André; PIOVESAN, Ângelo e BENETON, Rosana. *Rádio – Sintonia do Futuro*. São Paulo, Paulinas, 2004.

BRAGA, Denise B, A comunicação em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C.

BELLONI, M. L. (2001) **O que é mídia-educação** / Maria Luiza Belloni - Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

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

MOREIRA, Sonia Virginia. **Desafios do Rádio no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intercom, 2001.

NORTON, P. **Introdução à Informática**. São Paulo: Makron Books, 1997.

FERRETTI, C. J. et al (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. **O mito no Rádio: a voz e os signos de renovação periódica**. 3º edição. São Paulo: Annablume, 1993.

SANTAELLA, L (1992). **Cultura das mídias** (2ª. Ed. 1996) SP: Experimento.

VIANA, Maria A. (orgs). **Projetos utilizando Internet: a metodologia Webquest na prática.** Maceió: Marista, 2004.

DISCIPLINA: Convergência de Mídias

Carga Horária: 30 horas

Inst: SED/MS; SED/MS

Centro/Câmpus:

- **Ementa:** Abordar os conceitos emergentes sobre comunicação, mobilidade, ubiqüidade e convergência de mídias e contribuir com a compreensão das diferentes possibilidades de uso pedagógico, favorecendo a reconstrução da prática. Discutir as implicações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Contribuir para a criação de condições que despertem nos profissionais a motivação para o uso integrado das mídias e tecnologias em suas práticas. Compreender os papéis dos alunos, professores e demais envolvidos na comunidade escolar como autores e interlocutores.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: 5º Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação: V E-TIC. Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, 2007.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2004.

BASSO, Maria Aparecida José. Pedagogia digital na convergência do suporte “e” da educação: Uma proposta de modelo para logística de negócios sob demanda. 2003. (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CASTRO, Cosette Espindola de. A convergência digital e os atores sociais – um panorama das iniciativas brasileiras. Anais V ELEPICC-Encontro Latino-Americano de Economia Política da Informação. Salvador, UFBA, 2005.

KENSKI, Vani. M. Múltiplas linguagens na escola. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP & A, 2a ed., 2001.

LEMONS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. In: Tendências XXI, Lisboa, 1997. Disponível: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf> (consultado em 12.12.2008)

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARASCHIN, Cleci. Educação, tecnologias e seus enlases. In: Salto para o Futuro. Série Educação, tecnologias e suas linguagens. TV E Brasil, Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt3.htm> (consulta realizada em 10.10.2008)

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1972.

PELLANDA, Eduardo Campos. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento. Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte, PUC, 2003.

PICANÇO Alessandra de Assis; LAGO, Andréa Ferreira; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca; LIMA, Sidnei Álvaro de Almeida; HETKOWSKI, Tânia Maria. Conversando sobre interatividade. Salvador: UFBA, Grupo de Educação e Comunicação/NEPEC/FACED/UFBA, s/d. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/texto_grupo.html

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. O conceito de “commons” e a cibercultura. São Paulo. Faculdade de Comunicação Social Cásper Libero, 2006. Disponível em: <<http://won.incubadora.fapesp.br/portal/materiais/CONCEITO-DE-COMMONS-E-A-CIBERCULTURA.pdf>>

THURLER, Larriza. Novas tecnologias e interatividade – Uma análise da participação do espectador com a convergência da TV e Internet. Anais do X Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste – SIPEC, Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

DISCIPLINA: Uso da Informática na Educação Especial

Carga Horária: 30 horas

Depto: CED/RTR/UFMS; SEMED/MS

Centro/Câmpus: CED/RTR/UFMS

- **Ementa:** A disciplina se propõe a mostrar como a utilização dos diferentes tipos de mídias pode ser uma importante ferramenta de auxílio na prática pedagógica de professores da Educação Especial, envolvendo aspectos das necessidades especiais; avaliação e acessibilidade; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física e estudos de caso.

Bibliografia:

ANDRADE, J.M.P.A. A internet no processo de inclusão social de pessoas com deficiências. **In:** CAPOVILLA *et al* (org.). Tecnologia em reabilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar. São Paulo: EDUNISC, 1998, p. 397-403.

ALMEIDA, M. E. **ProInfo:** informática e formação de professores. Brasília: SEED/MEC, 2000.

BRASIL. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos:** a fundamentação filosófica, a história e a formalização. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FILHO, T.A.G. Educação Especial e as Novas Tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. **Revista Integração.** Brasília, n. 23, 2001, p.24-28.

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional:** política, história e propostas. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Informática e Educação Inclusiva:** discutindo limites e possibilidades. Ed. da UFSM, 2006. Santa Maria, 132 p.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas/SP, 7ª ed. Pairus, 2000

QUEIROZ, V. D. S. **Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

VALENTE, José Armando. **Liberando a mente: computadores na Educação Especial.** Campinas, Gráfica Central da UNICAMP, 1991, p. 52.

DISCIPLINA: Blog, Flog e Webquest

Carga Horária: 30 horas

Depto: SEMED/MS; SED/MS

Centro/Câmpus:

- **Ementa:** As diversas ferramentas interativas da internet, podem ser utilizadas como recursos facilitadores de uma prática pedagógica diferenciada. Esta disciplina busca oferecer as instruções técnicas de utilização, e principalmente as possíveis utilizações no âmbito da educação.

Bibliografia:

BALTAZAR, Neusa e AGUADED, Ignácio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, em Aveiro. 2005. Disponível em <<http://www.bocc.uff.br/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>> consultado em: 24/06/2010.

BOEIRA, Adriana Ferreira. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. Revista tecnologias na Educação. Ano 1. ISSN 1984-4751. 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art10.pdf>> consultado em : 24/06/2010

DODGE, Bernie. **Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet.** Disponível em: <<http://webquest.futuro.usp.br>>

FRANCO, Maria de Fátima. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. XVI Simpósio Brasileiro de Informática na educação. SBIE. UFJF. 2005. Disponível em: http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/edu3375_2006_01/blogeducacionalsbie2005.pdf

Consultado em: 22/07/2010.

GUTIERREZ, Susana. **Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria.** CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na educação. V. 3 N° 1, Maio. 2005. Disponível em: <<http://www.aulablog.com/files/gutierrezteoriaweblogs.pdf>> consultado em: 22/07/210

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá** 4.Ed São Paulo: Papirus, 2009, p. 101-111.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em 26/04/2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Aprendizagem na internet utilizando projetos construídos na metodologia webquest.** Disponível em <<http://www.portalwebquest.net>>, acesso em 19/07/2010.

SILVA, Fernanda Quaresma da, e FERRARI, Hélio Oliveira. **Webquest como Atividade Didática Potencializadora da Educação.** CINTED-UFRGS *Novas Tecnologias na Educação*. v. 7 n° 1, Julho, 2009.

STAA, Betina Von. Sete motivos para um professor criar um blog. **Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.** Disponível em: <<http://blog.educacional.com.br/articulistaBetina>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

DISCIPLINA: Video I

Carga Horária: 30 horas

Depto: SED/MS

CED/RTR/UFMS

Centro/Câmpus:

- **Ementa:** Vídeo suas vantagens e limitações, bem como, analisar um vídeo didático, atentando para os aspectos inerentes ao cenário, áudio, personagens, fotografia, animação, linguagem, duração e adequação do vídeo ao público alvo. O módulo deverá permitir ao aluno o desenvolvimento de competências que assegurem o planejamento e a produção de um vídeo didático educativo de curta-metragem.

Bibliografia:

CHAMARELLI, Renata. Edição 15 – **Vídeos Escolares. Notícias Disciplina melhora com a produção de vídeos.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=385>. Acesso em 20/04/2010.

CRUZ, Sónia; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Produção de vídeo com o movie maker: Um estudo sobre o envolvimento dos alunos de 9.º ano na aprendizagem.** Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. 2007.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação e Educação, São Paulo p. 27 a 35, jan./abr. 1995.

PAULA, Daniela Braga de. **Criando um vídeo animado com o Paint e Movie Maker.** Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10732>>

Acesso em 20/04/2010.

Schenini, Fátima. Edição 15 – **Vídeos Escolares. Notícias Como fazer um vídeo.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=387>. Acesso em 20/04/2010.

Schenini, Fátima. Edição 15 – Vídeos Escolares. **Notícias Uma ideia na cabeça e uma câmera digital na mão.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=373> Acesso em 20/04/2010.

DISCIPLINA: Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação

Carga Horária: 30 horas

Depto: CPAQ/DED/UFMS; SEMED/MS

Centro/Câmpus:

Ementa: Esta disciplina foi pensada de maneira a auxiliar o trabalho de orientação e elaboração do projeto que culminará no desenvolvimento do trabalho final de curso, o artigo científico. É uma tentativa de sistematizar questões que podem ajudar o cursista a refletir sobre o próprio processo de construção de seu trabalho, numa atitude de auto-reflexão e autocrítica. A disciplina objetiva aprimorar a capacidade de refletir crítica e criativamente a respeito das diferentes linguagens midiáticas e incorporar as mídias como meio de comunicação e expressão no processo de ensino-aprendizagem. Visa ajudar a elaborar projetos e conteúdos educacionais nas diferentes mídias, bem como posicionar-se criticamente a respeito da prática e do papel desempenhado pelas tecnologias de comunicação na criação de um novo ambiente educacional.

Bibliografia:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Pedagogia de projetos e integração de mídias*. Salto para o Futuro, da TV Escola - <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm>.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: Valente, J. A., Almeida, M. E. B. e Prado M. E. B. (org.). *Internet e formação de educadores a distância*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANDRADE, M. M de *Introdução à metodologia do trabalho científico*, 7ª ed. 2. reimpressão – São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

DISCIPLINA: Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação

Carga Horária: 30 horas

Depto: CED/RTR/UFMS

Centro/Câmpus: CED/RTR/UFMS

• **Ementa:** Visão Sistêmica Organizacional. Sistema de Educação a Distância. Processo administrativo ou gerencial. Organização do Sistema Midiático. Função Organizacional do Sistema Midiático. Direção do Sistema. Gestão do Sistema. Avaliação do Sistema. Planejamento do sistema midiático, tipos de planejamento e diferenciações. Gestão de projetos de mídias educativas no âmbito das políticas públicas em vistas a formação de especialistas para gerenciar projetos de mídias nos espaços educativos. Mídia televisiva e a educação: análise das experiências brasileiras no campo da produção para uso em sala de aula. TV e a educação. Gestão das emissoras educativas.

Bibliografia

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: Valente, J. A., Almeida, M. E. B. e Prado M. E. B. (org.). *Internet e formação de educadores a distância*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. *Gestão de Tecnologias na Escola: Possibilidades de uma prática democrática*. Artigo publicado no web site da TVE Brasil. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt2.htm>. Acessado em: 20 de Agosto de 2008.

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

BRASIL. **Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996.** Estabelece procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 23.10.07

DUARTE, E. C. de V. G. **O novo desenho da Gestão do Sistema de Educação a Distância.** 2007. 119 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Programa de Mestrado

LÜCK H. (2001). Administração: Gestão não é substituto da administração. <http://www.educareaprender.com.br/gestao.asp?RegSel=40&Pagina=1#materia> CONSULTA REALIZADA EM ABRIL, 2005.

MORAN, J. M. **Gestão em Mídias. Mídias na Educação. Módulo Básico.**

POLAK, Y.N.S.; DUARTE, E.C.V.G.; ASSIS, E. M. **Construindo o Novo Conceito da Gestão de Sistemas de Educação a Distância.** 2008. Associação Brasileira de Educação a Distância. 14º. Congresso Internacional da ABED. Santos, SP. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/6262008111904AM.pdf>. Acesso em 27.10.08.

POLAK, Y. N. S.; MUNHOZ, A. S.; DUARTE, E. C. V. G. **Referenciais de Qualidade para cursos de EAD: Dificuldades e Desafios.** Revista Diálogo Educacional. Programa de Pós-Graduação da PUC/PR. V. 8. 24 maio/ago.2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialo?godd1=20278&dd99=view>. Acesso em 31.10.08

_____. **Planejamento e Gestão de Sistemas de EAD.** Material Didático do Curso de Mestrado Profissional de Tecnologia de Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância. Universidade Norte do Paraná/Universidade Federal do Ceará. 2007. Disponível em: www.unoparvirtual.com.br. Acesso em: 10.04.07

RUMBLE, G. **A Gestão de Sistemas de Ensino a Distância** Brasília: UNB de Brasília: UNESCO, 2003.

DISCIPLINA: Encontro Presencial com Orientadores

Carga Horária: 30 horas

Depto: CED/RTR/UFMS

Centro/Câmpus: CED/RTR/UFMS

- **Ementa:** Discussão dos pontos relevantes do trabalho final de curso. Definir encontros presenciais e virtuais (cronograma de atividades). Estruturar o trabalho final do curso.

DISCIPLINA: Encontro Presencial - Encerramento

Carga Horária: 30 horas

Depto: CED/RTR/UFMS

Centro/Câmpus: CED/RTR/UFMS

- **Ementa:** Apresentação dos principais trabalhos elaborados durante o curso. Apresentar os resultados alcançados.
- **Orientação do Trabalho Final de Curso (TFC)** que, nesse caso específico, será a elaboração de um artigo científico, conforme estabelece o anexo da Resolução 95/COPP/FUFMS, artigo 2º. O TCC será elaborado pelo cursista que obtiver conceito igual ou acima de “C” em todas as disciplinas (art. 31 e 32, da citada resolução). O professor orientador será designado pela comissão de especialização do curso – COESCE, após a convocação por edital público.