



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica

EDUMATEC

TANIA LUCIA DE ARAUJO QUEIROZ

**O USO DE MÍDIAS POR PROFESSORES EGRESSOS DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

RECIFE

2012

TANIA LUCIA DE ARAUJO QUEIROZ

**O USO DE MÍDIAS POR PROFESSORES EGRESSOS DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Smith Cavalcante.

**RECIFE
2012**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Maria Tavares da Silva, CRB-4/1431

Q3u Queiroz, Tania Lucia de Araujo.
O uso de mídias por professores egressos do Programa de
Formação Continuada Mídias na Educação / Tania Lucia de Araujo
Queiroz. – Recife: O autor, 2012.
259 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Patrícia Smith Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica,
2012.
Inclui Apêndices e Anexos.

1. Tecnologia Educacional. 2. Integração de Mídias na Educação.
3. Atlas Ti. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Cavalcante, Patrícia Smith. II.
Título.

CDD 371.33 (22. ed.) UFPE (CE2012-76)



ALUNA

TANIA LUCIA DE ARAUJO QUEIROZ

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“O USO DE MÍDIAS POR PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
“MÍDIAS NA EDUCAÇÃO” ”

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora
Profª. Drª. Patrícia Smith Cavalcante

Examinadora Interna
Profª. Drª. Ana Beatriz Gomes
Pimenta de Carvalho

Examinadora Externa
Profª. Drª. Maria das Graças
Marinho de Almeida

Recife, 29 de fevereiro de 2012.

Ao Senhor Criador...

*“Porque dEle e por Ele e para
Ele são todas as coisas”.*
Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha orientadora Dra. Patrícia Smith Cavalcante, pela compreensão com minhas dificuldades e pela valiosa colaboração!
Obrigada!

À banca examinadora...
Professoras Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho e Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida pela atenta leitura e pelas valiosas contribuições ofertadas na qualificação.

Professores e Colegas do componente curricular Seminários que fortaleceram os rumos da pesquisa.

À professora Eliete Santiago, sempre atenciosa, me acolheu e proporcionou momentos de reflexão intelectual.
Além disso, mostrou disponibilidade em me ouvir nos momentos difíceis ...

Dagmar Heil, amiga e companheira dos longos e árduos caminhos percorridos...
Obrigada pela parceria!

Ao meu esposo e filhos.
Amo vocês!

Meus pais, Luiz e Maria José, por sempre terem acreditado em mim e incentivado as minhas escolhas. E, ainda, compreenderem as minhas ausências.

Aos meus irmãos e demais familiares que entenderam o porquê de não poder participar de todos os momentos de suas vidas.

À todos os colaboradores com a pesquisa e professores que responderam aos questionários.
Obrigada!

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender como professores egressos do Programa de Formação de Professores Mídias na Educação, na Paraíba, usaram as mídias no projeto de ensino desenvolvido em sala de aula com os alunos. Utiliza a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, 1983) como aporte teórico metodológico, a fim de compreender o fenômeno estudado. Descreve e interpreta os dados dos questionários e dos projetos de ensino dos professores por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) e com o uso do software Atlas Ti. Identifica nos questionários, a predominância das mídias eletrônicas (TV/Vídeo/DVD, computador) e impressa (livro didático, jornais, revistas) como recurso didático para motivar os alunos, dar dinamismo as aulas, facilitar a aprendizagem dos alunos e o relacionamento professor-aluno demonstrando o apego às mídias tradicionais. Após o início do curso, identifica, também, o uso das mídias para complementação do conteúdo e promoção do acesso às mídias. Nos projetos de ensino, por meio da descrição e análise das necessidades, dos motivos, das ações e das operações, percebe diversidade de ações e operações com o uso de diferentes mídias para promoção de debates, discussão, leitura de diferentes gêneros textuais, pesquisa, trabalho em grupo e socialização dos estudos realizados. Conclui a partir da análise das ações e operações executadas no projeto de ensino que houve integração de diferentes mídias nos projetos de ensino, no entanto, prevalece o uso das mídias como recurso tecnológico que promove e facilitador do ensino e da aprendizagem. No entanto, em relação à integração das mídias de modo crítico e na perspectiva da produção e autoria, percebe que nos projetos de ensino analisados a proposta do Curso Mídias na Educação não se efetivou.

Palavras-chave: Integração de mídias na educação. Teoria da Atividade. Atlas Ti.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand how alumni teachers from the Teacher Training Program Media in Education, Paraíba, used media in the education project developed in the classroom with students. It uses the Activity Theory (Leontiev, 1978, 1983) as the theoretical methodological support in order to understand the studied phenomenon. It describes and interprets the data from the questionnaires and teachers' teaching projects through the technique of content analysis (Bardin, 2002) and with the use of the Atlas Ti software identifies in the questionnaires, the prevalence of electronic media (TV / Video / DVD, computer) and print (textbooks, newspapers, magazines) as a teaching tool to motivate students, provide dynamic lessons, facilitate student learning and teacher-student relationship demonstrating attachment to traditional media. After the beginning of the course, it also identifies the use of media to complement the content and promotion of access to media. In teaching projects through the description and analysis of needs, motives, actions and transactions, perceives diversity of actions and operations with the use of different media to promote debate, discussion, reading different kinds of texts, research, teamwork and socialization studies. I conclude from the analysis of the actions and operations performed in teaching project that it integrated different media in teaching projects, however, it prevails the use of media as a technology that promotes and facilitates the teaching and learning. However, regarding the integration of media in a critical form and in the perspective of production and authoring, it is clear that in the teaching projects analyzed in the proposed Media Course in Education failed to materialize.

Keywords: Integration of media in education. Activity Theory. Atlas Ti

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organização dos Módulos do Programa de Formação Mídias na Educação	58
Figura 2 - Estrutura das Mídias na Educação em 2006.....	58
Figura 3 - Quadro resumo dos instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa.....	81
Figura 4 - Código ação do professor.....	92
Figura 5 : Ferramenta para armazenamento dos documentos.....	94
Figura 6 : Categorização do documento – questionário.....	95
Figura 7 - Teia gerada a partir da codificação das citações	96
Figura 8 - Modalidade de ensino em que lecionam	103
Figura 9 - Mídias utilizadas antes da participação no Curso	111
Figura 10 - Justificativa de uso das mídias antes do Curso entre necessidades e motivos nos projetos de ensino	112
Figura 11 - Relação entre ações e operações do projeto de ensino de (P19)	179
Figura 12 - Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P17)	181
Figura 13 - Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P05)	184
Figura 14 - Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P09)	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Municípios onde os professores lecionam	101
Gráfico 2 - Rede de ensino	102
Gráfico 3 - Tempo de serviço	105
Gráfico 4 - Idade dos participantes	107
Gráfico 5 - Formação Acadêmica.....	108
Gráfico 6 - Mídias existentes na escola	109
Gráfico 7 - Frequência de uso das mídias em sala de aula.....	122
Gráfico 8 - Preferência de uso das mídias.....	125
Gráfico 9 - Local onde recebeu orientação	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações da política de Informática Educativa no Brasil	53
Quadro 2 - Programas de formação de professor da Educação Básica.....	54
Quadro 3 - Síntese das etapas do percurso percorrido	85
Quadro 4 - Perfil dos professores colaboradores.....	100
Quadro 5 - Disciplinas lecionadas pelos professores	104
Quadro 6 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino.....	139
Quadro 7 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino.....	145
Quadro 8 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino.....	150
Quadro 9 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino.....	154
Quadro 10 - Resumo dos elementos constitutivos do projeto de ensino	161
Quadro 11 - Relação entre necessidades e motivos nos projetos de ensino	170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIAS E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	19
1.1 CONCEITO DE TECNOLOGIA E MÍDIA: PERSPECTIVA DO CURSO “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”	19
1.2 PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS NO PROCESSO EDUCATIVO: O DESAFIO DA INOVAÇÃO.....	25
1.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MÍDIAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	29
1.4 CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DAS TIC E MÍDIAS NO PROCESSO DE ENSINO	33
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	40
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE MÍDIA EM SALA DE AULA.....	44
CAPÍTULO 3 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO	49
3.1 ALGUMAS AÇÕES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TIC E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	50
3.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: CONTEXTO DA PESQUISA	55
CAPÍTULO 4 - A TEORIA DA ATIVIDADE COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DE CASO	61
4.1 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A ATIVIDADE DE ENSINO ENQUANTO ATIVIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO	66
4.1.1 Conceito de atividade de ensino na perspectiva da Teoria da Atividade.....	67
4.1.2 A organização do ensino na perspectiva da TA	69
CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	76
5.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA E PELO ESTUDO DE CASO.....	77
5.2 O CAMINHO PERCORRIDO.....	81
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO	87

6.1	O ATLAS TI E A ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS: POSSIBILIDADES E VANTAGENS.....	89
6.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ATLAS TI: SITUANDO AS RELAÇÕES COM A TEORIA DA ATIVIDADE.....	92
6.2.1	Preparando as informações (pré-análise e exploração do material).....	93
6.2.2	Explorando os materiais	94
6.2.3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	95
6.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO SOFTWARE ATLAS TI	97
CAPÍTULO 7 - OS ACHADOS DA PESQUISA: RESULTADOS E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS		99
7.1	PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	99
7.2	USO DE MÍDIAS ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	108
7.3	USO DE MÍDIAS APÓS O INÍCIO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	118
7.4	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE MÍDIAS	128
CAPÍTULO 8 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OS PROJETOS DE ENSINO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE.....		134
8.1	RESULTADOS DOS PROJETOS DE ENSINO E DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA: INFERÊNCIAS E POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES	136
8.1.1	Projeto de ensino de (P05) – Do lixo para o vídeo	138
8.1.2	Projeto de ensino de P09 - “A revolução industrial e transformação às relações sociais”	143
8.1.3	Projeto de ensino (P10) - Um olhar sobre a escravidão negra no Brasil.....	149
8.1.4	Projeto de ensino (P17) – Semeando o prazer e o hábito da leitura por histórias em quadrinhos integrando a mídia TV e Vídeo	153
8.1.5	Projeto de Ensino P19 - “Tecnologia e Educação Ambiental: uma experiência com o uso dos recursos tecnológicos a favor do meio ambiente”	160
8.2	RESULTADO E ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO: INFERÊNCIAS SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO PARA O USO DE MÍDIAS	168

8.2.1 Categorias oriundas da Teoria da Atividade e categorias emergentes nos projetos de ensino.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICES	213
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – GDOCS.....	214
APÊNDICE B – TEIA - MÍDIAS USADAS ANTES DO CURSO	220
APÊNDICE C – TEIA - CATEGORIA: JUSTIFICATIVA DE USO MÍDIAS ANTES DO CURSO	221
APÊNDICE D – TEIA - CATEGORIA: MÍDIAS USADAS ANTES E APÓS O INÍCIO DO CURSO	222
APÊNDICE E – TEIA - MÍDIAS USADAS NO PROJETO DIDÁTICO	223
ANEXOS	224
ANEXOS A – RELATO DE EXPERIÊNCIA PD05	
ANEXO B – RELATO DE EXPERIÊNCIA PD09	
ANEXO C – RELATO DE EXPERIÊNCIA PD10	
ANEXO D – RELATO DE EXPERIÊNCIA PD17	
ANEXO E – RELATO DE EXPERIÊNCIA PD19	

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “*O uso de mídias por professores egressos do Programa de Formação de Professores Mídias na Educação*”, insere-se na linha de Pesquisa de Educação e Tecnologia da Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco e aborda a temática sobre o uso de mídias no processo educativo em salas de aula e sua relação com a formação continuada de professores.

A discussão sobre o uso de recursos didáticos, que sejam capazes de promover experiências de ensino e aprendizagem com sucesso, há muito tempo vem sendo objeto de inúmeros estudos e pesquisas (cf. MERCADO, 1999, 2008; MORAN, 2000, 2007; KENSKI, 2003, 2007, 2008; ALMEIDA, 2005; BELLONI, 2005; entre outros). Esses autores têm discutido sobre o uso de tecnologias no ambiente escolar e apontam que a escola ainda enfrenta o desafio de inserir em seu contexto as Tecnologias da Informação e Comunicação com todas as suas potencialidades, de modo que articule as informações aos conhecimentos escolares.

O debate sobre as tecnologias da informação e comunicação no campo educacional é de grande interesse para todos que se dedicam ao estudo dos processos educacionais na sociedade contemporânea. Já não existe novidade em afirmar que a ênfase nos meios de comunicação e nas tecnologias da informação, que se concretiza em todos os âmbitos da vida social, trazendo consequências para os processos culturais, comunicacionais e educacionais. Porém, a escola ainda demonstra grande dificuldade em absorver as transformações que o avanço tecnológico pode promover nos modos de aprender.

A conectividade, a mobilidade e a imersão no mundo virtual, características peculiares do momento contemporâneo e presentes nas ferramentas mais modernas e nos ambientes das tecnologias digitais, vem modificando a história e a sociedade humanas. Conseqüentemente, não é mais possível desconsiderar as potencialidades que as tecnologias podem proporcionar ao ensino agregando novas maneiras de expressar o pensamento, de dialogar, enfim de aprender.

A despeito de todos os avanços da sociedade da informação e do conhecimento e com o advento das TIC, percebemos que a prática pedagógica de muitos docentes, ainda hoje, é prioritariamente, fragmentada, privilegiando a

memorização de definições e fatos, bem como as soluções padronizadas, não atendendo à demanda de um novo paradigma de sociedade.

Os estudos citados colocam que o melhor ensino é aquele que atende às exigências da sociedade atual, que é capaz de propiciar aos alunos sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos, em cada situação de aprendizagem, com produção de ideias e de ações criativas.

Compartilhando com esse ponto de vista, os estudos sobre o uso de tecnologias e mídias na educação e, em particular, sobre a integração de mídias na prática pedagógica, apontam o papel da tecnologia como um aliado extremamente importante para uma aprendizagem mais ativa, dinâmica e variada. Há resultados promissores do uso das tecnologias da informação e comunicação, utilizadas de forma adequada, orientando o seu uso para a aprendizagem, a autoria, o desenvolvimento e produção de conhecimento. Percebe-se que muitos dos problemas em relação ao uso inadequado das tecnologias ou mídias em sala de aula estão relacionados a metodologia centrada na transmissão, na exposição e demonstração de conteúdos, como uso de muitos programas e metodologias obsoletos e descontextualizados.

Estes estudos ainda revelaram a necessidade da construção de um novo pensar e agir por parte dos professores, Entretanto, para isso acontecer, é necessário, entre tantos fatores, o investimento na formação do professor e a apropriação da cultura tecnológica pelo professor.

Para atender a essa demanda, as políticas educacionais têm investido em programas de formação de professores para a inserção de tecnologias no contexto educativo, todavia a efetividade das mudanças não é sentida como sinal de transformação. Mesmo que o acesso às novidades seja garantido aos professores, como por exemplo, a distribuição de *laptops*, *tablets* e outros recursos digitais a professores e alunos não significa que aqueles apresentem, “[...] o domínio total da pluralidade de linguagens e mecanismos de representações disponibilizados pela enorme variedade de suportes comunicacionais, [...]” (CITELLI apud MERCADO, 2008, p. 335).

Dentre as políticas oferecidas pelo Ministério da Educação na área educacional, nosso destaque é para o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, doravante denominado de Curso Mídias na Educação, que tem o objetivo, estabelecido por esse órgão federal, de contribuir para a formação de

profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, “capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada com a proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem” (BRASIL, 2007).

O destaque para esse programa está relacionado à escolha dos sujeitos investigados em nosso estudo. São professores que participaram desta formação continuada no período 2009-2010, que tem fim específico de integração das mídias no processo educativo. Sendo assim, esperamos que a implantação deste programa implique, conforme afirma Silva e Silva (2009), em novas dinâmicas de reestruturação da ação docente, novas experiências incorporadas à vida profissional e pessoal dos atores sociais envolvidos no processo formação docente.

As questões de que tratamos em nosso estudo, discutidas a seguir, foram mapeadas e identificadas no cotidiano da sala de aula e nos espaços de formação continuada dos programas de formação da Secretaria de Educação do município de Campina Grande, como técnica da equipe pedagógica.

Naqueles espaços, ocupamos lugares sociais diferentes nos quais vivenciamos momentos de tensões e reflexões sobre as ações docentes, tradicionalmente, institucionalizadas. Momentos que foram sendo percebidos e apontando os múltiplos desafios da educação e do ensino. Espaços onde as falas e as atitudes de professores, gestores e técnicos em educação traduziram as dificuldades ou a resistência de muitos deles de integrarem no seu cotidiano profissional as ferramentas computacionais e algumas mídias como TV e vídeo, consideradas, tradicionais ou antigas, em relação ao seu uso no ensino. E as razões eram muitas: falta de suporte técnico das instituições escolares, falta de preparo dos professores, de investimento em formação com vistas à mudança nos processos de ensino, entre outras.

Constantemente, nos cursos de formação inicial e continuada ou no dia-a-dia do contexto escolar, questões são formuladas para nós sobre como motivar os alunos para se interessarem pelas aulas, pelos conteúdos. Qual a melhor forma de ensiná-los? Quais os melhores recursos tecnológicos? Quais as vantagens de usá-los a favor da aprendizagem? E tantas outras, que nos direcionaram para a nossa investigação.

Decorrente dessas constatações surgiu, então, o interesse em conhecer como professores que participaram do Programa de Formação de Professores

Mídias na Educação, doravante “Curso Mídias na Educação – CME”, usaram as mídias no projeto de ensino desenvolvido em sala de aula com seus alunos.

A ênfase no uso das mídias integradas à prática pedagógica, após formação docente, tem como foco a análise do projeto de ensino desenvolvido em sala de aula pelos professores egressos do Curso Mídias na Educação, à luz da Teoria da Atividade discutida por Leontiev.

Desta forma, analisamos a atividade de ensino elaborada com o uso de mídias, sem esquecermos que a ela corresponde à atividade de aprendizagem dos professores em seu processo de formação continuada. E como tal, deve ser considerada importante no processo de integração das mídias pelos professores.

Na época da escolha do nosso objeto de pesquisa para seleção no mestrado, presenciei o interesse e a procura dos professores para participação desse programa, nos motivando para o desafio da investigação acerca do uso de mídias nas atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, tendo como foco: o olhar sobre a atividade docente, nas quais os professores se constituem quanto à sua forma de pensar e agir; sobre as tarefas organizadas pelos professores; sobre a adequação da escolha das mídias; entre tantos outros aspectos.

Considerando que o processo de formação vivenciado pelos professores é decisivo para (1) a atualização e o aprendizado de novos conhecimentos, teóricos e/ou práticos e (2) pode contribuir para a integração das mídias no processo de ensino, partimos do pressuposto de que a aprendizagem docente decorrente do processo formativo no Curso Mídias na Educação desencadearia uma melhoria na qualidade das ações docentes, favorecendo a integração das mídias ao trabalho pedagógico.

Sendo assim nos propomos a responder a seguinte questão: como os professores egressos do Curso de Mídias na Educação, usaram as mídias no projeto de ensino com seus alunos? Quais mídias predominaram? Quais ações e operações executadas pelos professores integraram as mídias à prática pedagógica? Se houve integração das mídias no projeto de ensino, de que modo foram integradas?

Assim, esta investigação teve por objetivo compreender como professores egressos do Curso Mídias na Educação usaram as mídias nos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula com os alunos. Essa compreensão passa, principalmente, pela análise das ações e operações docentes, realizadas no

planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico denominado projeto de ensino, a partir dos aportes teóricos da Teoria da Atividade.

Os objetivos específicos foram: i) traçar o perfil dos docentes do estudo; ii) identificar as mídias usadas nos projetos de ensino pelos professores e sua predominância; iii) descrever as características dos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula com os alunos; iv) identificar e analisar os elementos da Teoria da Atividade presentes nos projetos de ensino, buscando compreender o nível de integração das mídias.

Realizar um estudo sobre a atividade de ensino, enquanto atividade específica da atividade humana, exigiu o estudo da origem desse conceito, além da sua contribuição para a compreensão do objeto de pesquisa. Então, buscamos na psicologia histórico-cultural, principalmente nos estudos de Leontiev (1978, 1983, 1988), os principais pressupostos da Teoria da Atividade (doravante TA) que subsidiassem as discussões. Buscamos os estudos de brasileiros que se fundamentaram nessa teoria para seus estudos e pesquisas (cf. DUARTE, 1996; LIBÂNEO, 1990; LINS, 2004; MOURA, 2002, 2009), entre outros.

A opção por esta teoria, entre outras que estudamos, deveu-se por considerarmos que a TA nos ajuda a compreender o trabalho do professor e sua formação profissional, enquanto atividade humana que se constrói histórico-culturalmente.

A dissertação está organizada nos seguintes capítulos. No capítulo 1, expomos a fundamentação teórica da pesquisa, apresentando discussões acerca do uso da Tecnologia na Educação, enquanto área de conhecimento e suas implicações para a educação. Este capítulo aborda também o conceito de mídias e tecnologia discutido no Programa Mídias na Educação, a fim de entender a integração das TIC e mídias no projeto de ensino desenvolvido em sala de aula.

O capítulo 2, Formação do Professor, apresenta uma breve explanação do cenário da formação de professores, dando destaque a formação docente para o uso de mídias em sala de aula.

No capítulo 3 denominado “As Políticas Públicas educacionais e a formação de professor para inserção das TIC na educação”, enfatizamos o processo de expansão das tecnologias e dos sistemas de comunicação que marcaram profundas transformações na forma e no modo como as tecnologias da informação e comunicação influenciaram o cotidiano das pessoas, inclusive na educação. Além

disso, apresentamos os programas dedicados à formação docente; a incorporação de equipamentos no ambiente escolar; as ações específicas desses programas e contextualizamos o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

No capítulo 4, apresentamos os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, na perspectiva histórico-cultural de Leontiev, dando ênfase aos princípios e elementos estruturantes da atividade humana. Estes elementos subsidiam a análise e discussão dos dados coletados nos relatos de experiência dos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula pelos professores.

No capítulo 5, descrevemos o “PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA”. No primeiro momento, explicamos a opção pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso e, em seguida, descrevemos na seção “O CAMINHO PERCORRIDO” as etapas que constituíram o percurso metodológico do estudo.

No capítulo 6, realizamos uma breve explicação sobre a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) e sobre o software Atlas Ti. Finalizamos o capítulo, descrevendo como as etapas dessa técnica foram trabalhadas no software relacionando com a Teoria da Atividade e colocamos algumas considerações sobre a escolha do software Atlas Ti.

No capítulo 7, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados nos questionários, sendo que primeiro apresentamos a caracterização do perfil dos professores e, em seguida, a análise dos dois grupos de categorias referentes ao uso das mídias antes e após o início da participação no Curso Mídias na Educação.

No capítulo 8, consta a discussão e análise dos relatos de experiência dos projetos de ensino, desenvolvidos pelos professores que participaram do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação no estado da Paraíba. Discutimos nossas categorias de análise à luz da Teoria da Atividade.

Finalizamos a dissertação apresentando nossas considerações finais.

Fica o desejo de que a nossa pesquisa possa contribuir para reflexão e criação de novas alternativas sobre as temáticas aqui abordadas.

CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIAS E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, discutimos o conceito e mídias e tecnologia na perspectiva do Curso Mídias na Educação que são importantes para reflexão sobre o objeto de estudo desta pesquisa e finalizamos, na quarta seção, com a concepção de integração na visão de teóricos que discutem essa questão e é discutida no material de estudo e apoio adotados no referido curso.

Ademais, compreendemos que o entendimento sobre os diferentes conceitos e concepções de uso de mídias e tecnologia e suas possíveis relações com a educação, são fundamentais para analisar o objeto de pesquisa. As diferentes formas de concebê-las e compreender sua relação com o processo educativo podem ser determinantes para a integração das mídias à prática docente.

Em seguida, discutimos sobre os desafios da presença das tecnologias e mídias no processo educativo, no sentido de promover inovação à prática pedagógica, para atuação em sala de aula de modo mais dinâmico e criativo. Na terceira, apresentamos o pensamento de alguns teóricos sobre as implicações do uso de TIC e mídias para a educação e, em especial, para o ensino. Complementando a discussão apresentamos, na última parte, a concepção de integração das mídias no processo de ensino.

1.1 CONCEITO DE TECNOLOGIA E MÍDIA: PERSPECTIVA DO CURSO “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”

A discussão sobre o conceito de tecnologia e mídia visa contribuir para esclarecimento sobre do sentido que os termos abarcam neste estudo, uma vez que no cotidiano abrangem diferentes concepções. As mídias fazem parte do objeto de pesquisa de nosso estudo, dentro de um contexto específico, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, a que chamamos de Curso Mídias na Educação como já foi especificado. Por esse motivo, acreditamos ser necessário ampliarmos essa discussão, apresentando, também, algumas concepções a respeito do conceito de mídias e tecnologias estudadas por alguns autores (BELLONI, 2005; LEITE, 2008; SILVA, 2008) entre outros.

Para análise dos dados em nosso estudo adotaremos o conceito de mídias na perspectiva do Curso Mídias na Educação, uma vez que foi esta concepção de

mídia que os professores, sujeitos da pesquisa, discutiram nos módulos do referido programa. Portanto, para que não haja incompatibilidade conceitual no momento da análise adotaremos esta concepção.

O módulo Introdutório¹ inicia a trajetória da formação dos professores possibilitando o conhecimento do que são mídias e tecnologias e o seu papel na educação. São objetivos deste módulo:

- Abordar o que são mídias e tecnologias
- Entender a evolução do conceito de mídias.
- Conhecer novas terminologias como multimídia, hipertexto, hipermídia e tecnologias da informação e comunicação.
- Refletir sobre o papel da tecnologia da informação e comunicação na educação.

Nesse material didático do Programa, elaborado pelo MEC em parceria com universidades brasileiras, o termo tecnologia é usado para designar atividades de domínio humano, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e ou ferramentas e que tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural, proporcionando desta forma, uma evolução na capacidade das atividades humanas, desde os primórdios do tempo, e historicamente relatadas como revoluções tecnológicas (BRASIL, s/d).

Além disso, no material disponibilizado aos professores encontramos, ainda, que “a tecnologia pode ser vista, assim, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus processos etc.”. O conceito de tecnologia adotado por Reis (1995 apud ALMEIDA, 2005, p. 15) corrobora para entendermos a multiplicidade de significados que o termo abarca, ao afirmar que é um conceito com múltiplos significados, que variam conforme o contexto, podendo ser visto como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos.

Do mesmo modo, Moran (s/d) destaca que as tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam como o giz, o livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo e até mesmo a forma de olhar, de gesticular e de falar. Nesse sentido, podemos dizer que as

¹ Material disponibilizado aos professores em CD-ROM– SEED/MEC, s/d.

diferentes tecnologias constituem-se nas múltiplas formas e meios que a humanidade sempre disponibilizou para se expressar, se comunicar e interagir em seu contexto.

Ampliando a natureza do conceito de tecnologia Grinspun (2009, p. 16), entende que “a tecnologia não é mercadoria que se compra ou vende. [...] é um saber que se adquire pela educação teórica e prática e, principalmente, pela pesquisa tecnológica”. Na mesma perspectiva, Kenski (2003, p.18), considera que a tecnologia corresponde a “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, enquanto a técnica seria a maneira, jeito ou habilidade de lidar com cada tipo de tecnologia para realizar determinada ação.

Na concepção de Mercado (2000), a tecnologia é entendida, como um novo modo de representar o conhecimento, ou seja, ela promove um redimensionamento dos conceitos já conhecidos pelos estudantes, possibilitando a busca e a compreensão das novas ideias e de novos valores.

No sentido de esclarecer o conceito de novas tecnologias, Kenski (2007, p. 25) explica, que o conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como ‘novos’ os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério de identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. (...) Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos (KENSKI, 2007, p.25).

Consideramos este esclarecimento importante, uma vez que os equívocos cometidos por alguns professores repercutem em suas escolhas e na justificativa delas em sua prática docente. Atualmente, a ideia de nova tecnologia está relacionada à de tecnologia digital, devido ao advento da internet comercial, à disseminação das mídias digitais (CDs, DVDs), aos dispositivos móveis (celulares, iPods) e, até mesmo, à presença de computadores na escola.

Além do conceito de tecnologia, encontramos nas orientações do curso a discussão do conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, considerado também importante para o processo educativo. Para os autores que

organizaram o material as TIC envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.

A ideia expressa sobre TIC, nesta citação, demonstra a amplitude deste conceito e quão necessário é para o professor compreender as suas potencialidades e limitações para então poder integrá-las ao processo educativo. Almeida, M. (2001) discutindo o potencial das TIC acredita que

A característica da tecnologia da informação e comunicação de busca de informações, registro da representação do pensamento, recuperação e atualização instantânea, interação e construção colaborativa de conhecimento evidenciou o potencial de incitar o desenvolvimento de habilidades de escrever, ler e interpretar textos em linguagem verbal escrita com palavras ou com o uso de outras representações como imagens e sons articuladores e hipertextos (BRASIL, s/d).

Ainda nesta linha de raciocínio, as TIC são consideradas como

[...] extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de 'escola paralela', mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, novos modos de aprender (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1084).

No Curso Mídias na Educação, segundo Neves (2005 apud NEVES e MEDEIROS, 2006, p. 26).

[...] as tecnologias da informação e da comunicação deixam de ser encaradas como um mero recurso instrucional moderno e adquirem o status de fato gerador/provocador de uma nova pedagogia; centrada no aluno, orquestrada por docentes e gestores competentes, capaz de promover uma interatividade que derruba os limites físicos da sala de aula e contribui para formar o cidadão crítico, participativo, solidário e responsável.

Complementando essa ideia, essas autoras, acreditam que “as TIC exigem compatível flexibilidade no tratamento das diferentes linguagens e estruturas”, para isso, é importante não perder de vista a discussão social e pedagógica de seu emprego.

Por fim, no módulo Introdutório apresenta que o termo mídia é usado para “referenciar um vasto e complexo sistema de expressão de comunicação e, por isso, torna-se fundamental que o professor conheça a abrangência desse conceito para melhor aplicação”.

O conceito de mídias foi construído e reconstruído ao longo das décadas do século XX, com o intuito de ampliá-lo e torná-lo flexível em consequência de seu uso e do advento de novas e diferentes mídias. O termo, comumente, é usado no plural visando “pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação" (SANTAELLA, 1992, p. 138).

Com base no material do curso, “literalmente ‘mídia’ é plural da palavra ‘meio’, cujos correspondentes em latim são ‘*media*’ e ‘*medium*’, respectivamente”. Segundo Houaiss (BRASIL, s/d) mídia é

todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; meios de comunicação social de massa não diretamente interpessoais (como por exemplo: as conversas, diálogos públicos e privados).

Na atualidade, mídia é uma terminologia usada para suporte de difusão e veiculação da informação (rádio, televisão, jornal) e para gerar informação (máquina fotográfica e filmadora). A mídia é organizada observando-se a maneira como uma informação é transformada e disseminada e por isso denomina-se: mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital, etc., além do seu aparato físico ou tecnológico empregado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs) (BRASIL, s/d).

De acordo com material digital do Curso Mídias na Educação (BRASIL, s/d, p.2)²

considerando-se que o indivíduo se desenvolve e interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens constituídas de signos orais, textuais, gráficos, imagéticos, sonoros, entre outros, as mídias passam a configurar novas maneiras para os indivíduos utilizarem e ampliarem suas possibilidades de expressão. Elas são interfaces que nos possibilitam captar e interagir com o mundo.

² http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm

Além dessas nomenclaturas, Dizard (1998) adotou o termo mídia antiga e a nova mídia enquanto “as formas de interação e de fusão entre as mesmas estão-se configurando” (BRASIL, s/d, p. 3).

O advento da internet trouxe uma nova terminologia, a hipermídia, que passa a unir os conceitos de hipertexto e multimídia. Segundo o material do curso, a hipermídia une os conceitos de hipertexto (não linearidade), interface e multimídia em uma só linguagem. Enquanto o hipertexto representa um documento digital composto por diferentes blocos de informações interconectadas, por meio de elos associativos chamados links, os quais permitem que o usuário avance na leitura seguindo a ordem desejável e de acordo com os seus interesses.

Nesse cenário, a crescente importância das mídias na vida cotidiana e o interesse pelo seu uso na educação favoreceram um novo pensamento, a mídia-educação. Várias tentativas de definição foram realizadas, mas somente a partir da década de 70 começou a delinear uma concepção de mídia-educação como a “formação para leitura crítica das mídias em geral, independente de seu suporte técnico [...]” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1086). Essas autoras discutem, também, a relevância e os obstáculos sobre mídia-educação e defendem que

não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1083).

Com base nessas ideias, fica evidente a necessidade do investimento na formação dos professores para apropriação e uso das mídias como ferramenta pedagógica e também para os alunos enquanto possibilidade de expressão pessoal e política de todos os cidadãos. Ainda, a respeito sobre o que é mídia-educação, essas autoras acrescentam

as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e

difundir conhecimentos e informações. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1083).

Muitos são os posicionamentos de diferentes autores sobre o conceito de mídia, Freire (2008) explica que a mídia mais que transmissor de informação, é uma ambiência, uma forma de vida. Enquanto Leite (2008), acredita que mídia tem presença marcante no trabalho, na vida diária e no entretenimento.

Com a variedade de mídia disponibilizada no cotidiano de professores e alunos cabe-nos indagar como integrá-las no processo educativo? Porém, antes discutiremos sobre os desafios que a presença das tecnologias e mídias têm proporcionado à prática pedagógica dos professores.

1.2 PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS NO PROCESSO EDUCATIVO: O DESAFIO DA INOVAÇÃO

Em todas as sociedades ao longo da história da humanidade, a tecnologia tem e teve importante papel na vida das pessoas. Os recursos tecnológicos acompanham a história da humanidade, “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2007, p. 20). Sendo assim, o desenho, a pintura, a escrita, os sons, representando os recursos auditivos e visuais, desde os mais rudimentares, até os mais complexos, promoveram mudanças substanciais na vida de muitas pessoas e têm papel relevante na educação, formação e participação como membros da sociedade a que pertencem (SANCHO e HERNANDEZ, 2006, p. 137).

As aplicações tecnológicas promoveram grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade. E desse modo, a educação não pode ficar fora das mudanças, uma vez que ela “é o caminho fundamental para transformar a sociedade” (MORAN, 2004, p. 11). E a escola como agente dessa transformação precisa caminhar para um ensino e uma educação que integre todas as dimensões do ser humano.

Nessa perspectiva, esse autor nos chama a atenção de que

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho

intelectual, emocional, profissional que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN, 2004, p. 12).

Ainda, dando continuidade a essa discussão sobre os desafios de ensinar e educar com qualidade, esse autor afirma que o maior desafio “é caminhar para um ensino e educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano”. E acrescenta a esse pensamento,

para isso precisamos de pessoas que façam essa integração do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico em si mesmas, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, s/d, p. 11).

Estes desafios associam-se aos desafios do mundo pós-moderno que requerem um repensar da educação, no sentido de diversificar os recursos utilizados pelos professores, de modo que ofereçam novas alternativas para os indivíduos interagirem e se expressarem. Nesse sentido, repensar a educação envolve diversificar as formas de agir e de aprender, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam, dentre os quais se inserem as tecnologias e suas diferentes linguagens.

O desafio atual, em relação ao uso das tecnologias na educação, envolve a integração de diferentes tecnologias e mídias presentes no cotidiano e das situações vivenciadas pelos estudantes em seu contexto.

As tecnologias e as mídias trouxeram desafios para educação, uma vez que ensinar e aprender com elas colocaram em foco o questionamento sobre concepções de ensino e aprendizagem, sobre a sala de aula tradicional. Na atualidade, temos a oportunidade e o desafio de repensar os contextos educacionais abrindo espaço às novas possibilidades tecnológicas.

Em relação à importância aos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea e, particularmente, na educação, as orientações apresentadas no PCN esclarecem que a escola está

passando por um processo de renovação de espaços, de ressignificação de conteúdos e de valores, tendo como ponto de partida todas as mudanças ocorridas na sociedade. Enfim, a escola como instituição integrante e atuante dessa sociedade não pode ficar de fora ou à margem deste dinamismo, tendo de se enquadrar nesse processo de transformação educacional e comunicação autêntica, aberta entre professores e alunos

principalmente, mas também incluindo administradores e a comunidade, principalmente os pais (BRASIL, 1999).

Essa ideia apresentada neste documento corrobora com a discussão aqui apresentada e acrescenta o papel e a responsabilidade de todos os responsáveis pela produção de conhecimento e produtos, bem como a defesa de uma gestão integrada de todos os participantes envolvidos com a educação.

Sancho (2006) discutindo a relação das TIC e a educação diz que muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação. Isto pode ser justificado ao afirmar que

a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor (SANCHO, 2006, p. 26)

Este autor prossegue argumentando que são minoritárias e tampouco parecem prosperar as situações educativas “em que se consideram as novas representações e o modo de construção do conhecimento, as formas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem” (id. *ibidem*). E convida o leitor a uma reflexão sobre a problemática que a escola enfrenta em relação às diferentes e contraditórias demandas, por um lado dos órgãos e políticas públicas de diferentes países e, por outro, pela formação dos professores para atender às transformações necessárias para a incorporação das TIC na prática pedagógica. Essa discussão sobre as abordagens e métodos de ensino, ainda, é muito discutida e criticada nos dias atuais.

Mesmo com o avanço das discussões e das mudanças já ocorridas, os métodos de ensino, que muitos professores utilizam, mantêm os alunos em situação passiva, apenas, de recepção de informações, não estimula o diálogo e nem a participação coletiva. Esta situação é extremamente paradoxal, uma vez que fora da escola, as pessoas estão encontrando novas formas de pensar, de consumir, de agir, enfim, de trabalhar e de viver. Além disso, lamentavelmente, ainda existem escolas com estrutura educacional, bem como programas de formação profissional que não se adequaram ao momento em que vive a sociedade atual, muito menos à perspectiva defendida por muitos autores citados neste estudo.

Com base nas suas investigações em projetos, Sancho (2006), afirma que a cada dia parece mais claro que a estrutura pedagógica e organizativa da escola atual não é a mais adequada para a incorporação das TIC. Nesse sentido, ao identificar alguns problemas na implementação de novas perspectivas de ensino e aprendizagem para integração das TIC, esse autor apresenta sete axiomas para converter as TIC para inovação pedagógica. Esses axiomas podem levar a situarem e a entenderem “as problemáticas educacionais da escola e serem base para a tomada de decisões quanto às necessidades de formação, condições de trabalho e recursos necessários para a integração educativa das TIC” (SANCHO, 2006, p.27). São eles: a) infraestrutura tecnológica adequada; b) utilização dos novos meios nos processos de ensino e aprendizagem; c) enfoque construtivista da gestão; d) investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação; e) impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem; f) ampliação do conceito de interação docente; g) questionar o senso pedagógico comum.

Ao contrário do que muitos educadores e propostas equivocadas podem pensar sobre o uso da tecnologia na educação como espaço para formar o consumidor e o usuário, como ferramenta de caráter instrumental e realizador de tarefas em sala de aula, o desafio é “levar a escola a contribuir para uma nova forma de humanidade, em que a tecnologia esteja fortemente presente e faça parte do cotidiano escolar, sem que isso signifique submissão à tecnologia”, conforme afirma Ponte (apud KENSKI, 2007, p. 67). Faria (2006, p. 6), adverte, não significa dizer que “o uso de mídias em sala de aula tenha que envolver necessariamente uma única mídia. (...) vai depender dos objetivos do momento, dos procedimentos possíveis e dos conteúdos a serem abordados”.

No contexto atual, com o advento da TIC, a questão deixou de ser como ter acesso às informações e assumiu um novo desafio: como orientar o aluno para saber o que fazer com a gama de informações que circulam pelos diversos meios de comunicação. É nesse sentido que apresentamos a seguir a discussão sobre as implicações do uso das tecnologias e mídias na educação sob a perspectiva de estudiosos na área, escolhidos para subsidiar o aporte teórico de nosso estudo.

1.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MÍDIAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

As discussões sobre a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação originaram-se com a inserção das diferentes formas de tecnologia nos diferentes espaços e nas mais diversificadas situações em que as pessoas estão inseridas. Em uma sociedade, onde a informação e a comunicação fazem parte do cotidiano das pessoas, a escola tem enfrentado alguns desafios, dentre eles: o de introduzir as tecnologias ao ensino. Cada vez mais, as tecnologias vêm adquirindo apelo expressivo para que sejam incorporadas aos ambientes escolares como um importante meio para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Com isso, o avanço das TIC nas instituições educacionais tem provocado impactos que podem ser expressos por vários fatores, merecendo destaque: a perda da hegemonia da escola enquanto espaço de transmissão e distribuição da informação, exigindo mudanças nas formas de ensinar e aprender (MORAN, 2006). Tais mudanças implicam a adoção de novos paradigmas em relação à concepção de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, podemos considerar que o uso de novas tecnologias integradas ao ensino pode contribuir para novas práticas pedagógicas.

Os(as) autores(as) (MORAN, 2001; KENSKI, 2003, 2007; MERCADO, 1999, 2007) e tantos outros que discutem o uso das TIC na educação, afirmam que elas só terão importância na escola mediante sua inserção na proposta pedagógica, a qual contempla objetivos definidos, expressando a concepção de ser social, de educação e de cidadania. Nesse sentido, a escolha do recurso mais adequado ao conteúdo, às necessidades de aprendizagem dos alunos, enfim aos propósitos educacionais, entre tantos disponíveis, constitui um dos grandes desafios para o professor.

Complementando essas ideias, Moran (2001) e Kenski (2003, 2007), afirmam que, por meio das TIC é possível romper com as estruturas preestabelecidas da sala de aula, sendo necessário, para tal, ampliar o conceito de espaço e tempo de ensino. Para esses autores, as TIC podem ser utilizadas para a transformação do ambiente formal de ensino, em um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa.

Nessa perspectiva, a aprendizagem, como um processo que ocorre ao longo da vida, configura-se num aspecto importante a ser levado em consideração. Ela é uma consequência do momento social e tecnológico em que vivemos e, por isso, a escola precisa considerar que os espaços e os tempos de ensinar e aprender ampliaram-se e, desse modo, precisa adequar-se às novas exigências educacionais.

Até mesmo na modalidade de ensino presencial, as TIC alteram a possibilidade de ampliação do “ecossistema cognitivo e social”, conforme acredita Ponte (2000). Esse autor afirma que as TIC são tecnologias tanto cognitivas como sociais e que o ciberespaço não deve ser visto como um mero repositório de informação, mas, sobretudo, como

um lugar propiciador de dinâmica social, em que a própria informação perde seu caráter estático e adquire uma dinâmica de mudança constante, alterando-se, crescendo e permitindo aos seus criadores a sua apropriação de forma transformadora. (PONTE, 2000, p. 5).

Nesse sentido, o uso das tecnologias e mídias no processo educativo vai além dos limites tecnológicos, atinge as dimensões pedagógicas e humanísticas. Assim é que, um processo de formação que atenda a integração das mídias deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto metodológicos que contemplem as diferentes linguagens midiáticas, suas limitações e as amplitudes das inovações tecnológicas. Enfim, cabe ao professor a depender das finalidades a que se propõe o uso das mídias e de acordo com os objetivos pedagógicos escolher que mídia(s) irá utilizar e as ações e operações apropriadas para atuar em sala de aula.

Para atender a essa demanda, Sancho (2006) reforça que

diferentes organismos internacionais (Unesco, OCDE, Comissão Europeia, etc.) advertem sobre a importância de educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TIC. (grifo do autor)

Complementando esse pensamento, Souza e Linhares (2011, p. 2) afirmam que presentes nas rupturas da pós-modernidade, as tecnologias são consideradas

elementos que auxiliam na construção de uma ótica pautada na mudança das relações sociais, no fluxo constante das informações, na modificação no modo de construção do conhecimento e na alteração da relação informacional/comunicacional entre os sujeitos.

Nesse contexto da pós-modernidade, surgiram novas tecnologias, que possibilitaram a ampliação e a rapidez no acesso à informação, responsáveis pelas mudanças ocorridas no cenário mundial e simbolizando o que os estudiosos chamaram de Sociedade da Informação e Comunicação. A perspectiva de que a escola se insira nessa sociedade é desenvolver uma educação de qualidade em que os alunos consigam atribuir significado às informações e utilizem as tecnologias para resolver problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

Mercado (1999) admite que as tecnologias representam recursos importantes que possibilitam a transformação da escola, criando ambientes de aprendizagem que enfatizam o processo de construção do conhecimento. E acrescenta que “o cenário educacional brasileiro vem mostrando uma forte tendência de flexibilização e incorporação de novas tecnologias e metodologias para otimizar e melhorar a qualidade do ensino [...]” (MERCADO, 1999, p. 313).

Sancho e Hernandez (2006, p. 147) enfatizam a importância de considerar, do ponto de vista educativo, que “as tecnologias têm um grande potencial, diversificando as formas de apresentar conteúdos, o que permite diferentes opções diante dos diferentes modelos de aprendizagem”.

Na mesma direção, Rose e Meyer (apud SANCHO e HERNANDEZ, 2006, p. 148) acreditam que

as tecnologias trazem para os educadores um imenso leque de recursos didáticos para lhes dar a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem, proporcionando meios variados, ferramentas e métodos, graças à flexibilidade que têm as tecnologias para se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes, [...].

No entanto, a autora acima citada acrescenta a esse pensamento que tanto ou mais importante do que isso é o “planejamento do professor que utiliza os recursos tecnológicos, para que o currículo e os processos de ensino e aprendizagem sejam acessíveis a cada um de seus alunos” (SANCHO e HERNANDEZ, 2006, p.148).

Com base nas leituras realizadas, percebemos consenso entre os autores de que é

inegável a necessidade de utilização dos recursos de ensino. Independente da opção pedagógica, os recursos utilizados facilitarão o aprendizado. Porém, é preciso certa cautela por parte do professor para não cometer o engano, pensando que ao utilizar um recurso estará fatalmente fazendo o melhor (SANCHO e HERNANDEZ, 2006, p.148).

Segundo Teodoro (1991 apud MERCADO, 1999, p. 17) não significa, apenas, substituir o quadro-negro ou o livro pelas “novas” tecnologias. A sua introdução pode estar associada “à mudança do modo como se aprende, mudanças das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento.” Nesse sentido, “as novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico” (PORTO, 2006, p. 44).

Adriana Posso (2010) em estudo sobre o uso de recursos tecnológicos, para o ensino do conceito de solubilização, defende que as potencialidades das tecnologias em agregar diferentes ferramentas (textos, áudio, vídeo, animação, simulação, imagem, acesso/troca/envio de informações, envio/recebimento de mensagens, etc.) em uma única base, permitem o uso de recursos didáticos que o livro didático ou a lousa não possibilitam. Nesse caso, as imagens estáticas da lousa ou do livro didático, podem ser complementadas com movimento, permitem fazer correlações entre imagens.

Ainda de acordo com Posso (2010) a tecnologia chegou à sala de aula com a promessa de superar problemas tradicionais, [...]. No entanto, não resolveu todos os problemas do ensino e da aprendizagem, pois um novo recurso exige uma nova forma de uso e integrar as novas tecnologias em abordagens tradicionais pode limitar suas potencialidades.

No entender de Sant’Anna e Sant’Anna (2004, p. 19) os recursos de ensino são “elementos que instrumentalizam o aluno, favorecendo o processo de assimilação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, adaptando-o ao meio e à sua própria realidade”. Quando bem selecionados e utilizados, podem permitir aos educandos conhecer a realidade, desvendá-la de forma crítica. Esses autores destacam que o professor que trabalha predominantemente com aulas expositivas, pode escolher para suas aulas algum recurso tecnológico supondo que seja suficiente para se considerar atualizado pedagogicamente, porém, a sua prática docente está inserida à pedagogia da transmissão.

Muitos dos autores citados neste estudo advertem para a necessidade de todos os que estão envolvidos com a educação entender que a introdução das tecnologias no processo educativo não pode ser considerada, apenas, como uma mudança tecnológica. Na opinião de Nóvoa (apud CORDEIRO, 1997, p. 10), “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”.

Com base no exposto acima, acreditamos que o uso de recursos tecnológicos no ensino é inquestionável, seja qual for a opção pedagógica. Todas as tecnologias que permitem aos alunos participarem de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, para cada idade e em cada um dos níveis educativos, são importantes. A depender do modo como são utilizados, os recursos podem favorecer ou dificultar a aprendizagem. Quando bem selecionados e aplicados permitem aos alunos conhecer a realidade, desvendá-la de forma crítica, como acredita Sant’Anna e Sant’Anna (2004).

No âmbito das discussões dos recursos tecnológicos na educação, está a integração das mídias e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), vista como meio para fortalecer “um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos” (GILLERAN, 2006, p. 88).

Nesse contexto de discussão para o uso de mídias e tecnologias na educação, chamamos a atenção para a necessidade de trazer à tona algumas considerações sobre o processo de integração das mídias à proposta pedagógica.

1.4 CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DAS TIC E MÍDIAS NO PROCESSO DE ENSINO

Embora o acesso às tecnologias de informação e comunicação e mídias seja um desejo e uma necessidade de muitos que estão inseridos no processo educativo, a integração da tecnologia aliada aos objetivos pedagógicos, nos processos de ensino e aprendizagem, é um processo complexo e que ainda está em construção.

Conseqüentemente, promover o acesso às máquinas e implementos é apenas o começo desse processo, porém insuficiente, que deve ser acompanhado pela formação dos educadores envolvidos. Sendo assim, analisar a relação entre o homem e a tecnologia como um processo de socialização e apropriação é

fundamental para entendermos que o uso que se faz dos aparatos tecnológicos, pode ou não contribuir para a qualidade do ensino ou, de outro modo, na aprendizagem dos alunos, desde que os instrumentos sejam utilizados de maneira eficaz. (CRUCIANI, 2009).

É importante esclarecer que a designação para integração das tecnologias de informação e comunicação e mídias adotada neste trabalho, refere-se, no âmbito educacional, não ao uso destes com o fim em si mesmo ou à sofisticação no modo de transmissão de conteúdos curriculares, mas a um processo pedagógico intencionalmente refletido, planejado e orientado para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, mediadas pelo emprego do computador com vistas ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia dos alunos e à integração e comunicação de conhecimentos construídos nas interações e inter-relações entre os sujeitos e dos sujeitos com o objeto de conhecimento.

Adotamos em nosso estudo para análise dos dados a concepção de uso das mídias, de acordo com as orientações do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (2008) que afirma

a simples presença de tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino baseado na recepção e na memorização de informações. A incorporação desses recursos tem de estar diretamente associada aos objetivos didáticos que se pretende alcançar em um projeto de trabalho.

A proposta do Curso Mídias na Educação aborda da integração de materiais e mídias diversificadas na prática educacional a orientação é de que

no desencadeamento da prática educacional, destaca-se também a integração de materiais e mídias diversificadas para que os alunos possam interpretar e dar respostas ao que acontece no mundo que os cerca. Além dos recursos materiais e tecnológicos, a proposição de atividades deve buscar relacionar o que é ensinado na escola com as atuações dos alunos em determinados contextos. As atividades propostas devem desencadear situações que permitam a investigação, o estabelecimento e o compartilhamento de ideias entre o grupo, deixando vir à tona seus cotidianos e suas impressões sobre o mundo. O cultivo dessas premissas favorece a manutenção de um compromisso com a paixão pelo aprender, pela investigação, pela imaginação, pela reflexão, pela criação.

Martins, (2010) em material do Curso Mídias na Educação afirma que

diante da necessidade de serem diversificadas as possibilidades e formas de agir e aprender, as tecnologias de informação e comunicação – rádio, televisão, vídeo e computadores e todas as suas combinações – abrem oportunidades para a ação dos indivíduos e a diversificação e transformação nos ambientes de aprendizagem. Tais ambientes requerem novas dinâmicas, propostas, atuações e interações, bem como novas organizações de tempos e espaços, para que os indivíduos possam utilizar as novas mídias para expressarem e desenvolverem suas vozes particulares e coletivas.

Essa perspectiva de uso das mídias em contextos educacionais requer práticas que instiguem novas possibilidades de aprendizagem e a vivência de processos criativos, com diálogos e interações múltiplas.

Com isso, a escola, através do professor, seu principal agente articulador do processo de ensino e aprendizagem, deve fazer o elo entre as questões discutidas na escola com o mundo real ou fictício retratado pela televisão, mídia tão próxima do aluno e da qual o professor pode lançar mão visando desenvolver a capacidade de analisar, criticar e se posicionar, condição fundamental para a construção da cidadania (MERCADO, 1999). Portanto, as escolas ao lançar mão das mídias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, precisam, além de incorporá-las ao projeto político pedagógico, ajudar os profissionais a serem criativos, repensarem a sua prática pedagógica, com vistas a uma formação do sujeito crítico, conforme defende Mercado (1999).

De acordo com Prado (2005), o fato de utilizar as diferentes mídias no contexto educacional nem sempre significa integração. Integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los aos objetivos didáticos do professor, de maneira que possam enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Ampliando essa questão, Mercado (2008, p. 84) acrescenta que a utilização das mídias como ferramentas pedagógicas exige que o professor, antes de tudo, “conheça o que são as mídias educacionais, como elas são aplicadas no contexto escolar, como podem contribuir com a inclusão digital dos professores e alunos”. O referido autor afirma, ainda, que a incorporação das mídias deve estar contemplada nos programas/cursos, os quais devem considerar

a escola como lócus de formação, levando em conta a dinâmica da escola, as dificuldades, necessidades, interesses, prioridades, condições de trabalho que envolvem a prática docente, a relação dialógica teórico-prática, como reflexão para transformar a ação (MERCADO, 2008, p.151).

O professor pode integrar as mídias e tecnologias as suas ações metodológicas de diferentes maneiras. Segundo Moran (s/d)

não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Kenski (2007, p, 65) propõe que as tecnologias podem ser usadas de diferentes maneiras, porém as mais eficazes são as propostas de trabalho com projetos, os quais envolvam a participação ativa dos alunos, como por exemplo, atividades de resolução de problemas, produção coletiva de textos, sendo que é importante nessas tarefas os alunos utilizarem a tecnologia para desenvolver a criatividade, a coautoria, o senso crítico através das informações que são úteis nos projetos de estudo.

Nesse sentido, o uso dos recursos das diferentes mídias pode contribuir para o indivíduo desenvolver suas compreensões sobre o mundo e sobre a cultura em que vive, além de provocar transformações nas formas de perceber e apreender a realidade.

Associado aos aspectos já discutidos, outra questão que se coloca para a integração as TIC na educação, diz respeito à priorização da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas. Nessa perspectiva, acreditamos no caminho do investimento na formação inicial e continuada, e para corroborar com o nosso posicionamento, destacamos o pensamento de Mercado e Silva (2007, p. 179) quando afirmam que

A utilização das TIC, por si só, não é sinônimo de qualidade de ensino e tampouco garantia de sucesso na aprendizagem. Tão importante quanto o uso dessa ferramenta é a preparação do professor para utilizá-las de forma inteligente e criativa, para que este não corra o risco de usá-la como um passatempo, sem objetivo e propósito. É de fundamental importância que o educador esteja disposto a aprender sempre, não tenha medo de experimentar e inovar enquanto aprende que se coloca no papel de problematizador de conteúdos e atividades. Em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimento, e que desenvolva sua capacidade

reflexiva, autonomia, postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças significativas e condizentes com as necessidades atuais.

Belloni (2005) explicitando os princípios teóricos que orientam a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) à educação destaca que essa integração só faz sentido, se for realizada em sua dupla dimensão: como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. Nesse caso, Jaquinot (1996 apud BELLONI op cit, p. 12) ao comentar tais princípios afirma que

somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo estas duas dimensões (instrumental e conceitual: ética e estética) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno.

As discussões de especialistas com a participação da UNESCO, enfatizadas por Belloni (2005), defendem a noção de que a educação para as mídias abrange

todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (UNESCO apud BELLONI, 2005, p. 12).

A ideia de que a educação para as mídias “é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais”, é segundo Belloni (2005, p. 12), essencial para o “desenvolvimento de práticas educacionais mais democratizadoras, incluindo a formação de professores plenamente atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações”.

Então, não podemos deixar de considerar que usar a tecnologia ou a mídia para ministrar as aulas, requer que os professores tenham conhecimentos específicos de diferentes naturezas, dentre eles, os professores precisam apropriar-se da tecnologia. Isso nos leva a refletir que a prática docente com o uso de mídias e tecnologias, requer novas possibilidades de aprendizagem e a vivência de processos criativos, com diálogos e interações múltiplas, o que demanda uma nova concepção de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias.

Ainda em relação a esse aspecto, Mercado e Silva (2007, p. 179) admitem que tão importante quanto o uso dessa ferramenta é “a preparação do professor para utilizá-la de forma inteligente e criativa para que este não corra o risco de usá-la como um passatempo, sem objetivo e propósito”, daí o relevante papel que deve ser assumido pelo professor. Conforme defendem esses autores,

é de fundamental importância que o educador esteja disposto a aprender sempre, não tenha medo de experimentar e inovar enquanto aprende que se coloca no papel de problematizador de conteúdos e atividades. Em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimento, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, autonomia, postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças significativas e condizentes com as necessidades atuais (id. ibidem).

Belloni (2005) corrobora com a opinião desses autores, e observa que para integrar as mídias aos processos educacionais é preciso seguir alguns caminhos como: ultrapassar as práticas meramente instrumentais, as quais são típicas do tecnicismo; assim como, ultrapassar a visão ‘apocalíptica’, que recusa a tecnologia em nome do humanismo e, por fim, deve-se dar um salto qualitativo na formação de professores.

Esses caminhos apontados, por essa autora, completam o pensamento de Mercado (1999, p. 53) ao afirmar que o uso das novas tecnologias na escola não deve se limitar apenas ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia

tornando-se meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação. O fundamental é levar os professores a apropriarem criticamente essas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo dessa forma o repensar do próprio ato de ensinar.

A questão que se coloca nesse contexto está em encontrar as formas mais adequadas para produzir a incorporação por parte dos alunos desta nova linguagem e dos fatos sociais que ela gera, inserindo-os no universo midiático de forma crítica e participativa.

É importante ressaltar que o processo de integração, segundo vários estudiosos pesquisados, passa pela apropriação tecnológica pelos professores. Mesmo que apropriação não seja objeto de nosso estudo consideramos importante destacar algumas ideias sobre o posicionamento de alguns teóricos.

Na concepção de Cruciane (2009, p. 40) apropriar-se das TIC é uma tarefa complexa porque “requer um movimento de aprendizagem que envolve o domínio de algumas funções por meio de atividades práticas, ou seja, envolve a capacidade de utilizar os recursos que estão implícitos nelas”.

É relevante considerar que o processo de integração compartilha com o pensamento de Rodriguez (apud BUZATO, 2008) a apropriação “é um movimento que acontece em um processo dinâmico, que pode envolver momentos de adaptação e reinvenção de significados”.

Na visão discutida por Carrol (apud CAMPOS, 2009, p. 2),

a apropriação é o processo pelo qual usuários ‘tomam posse’ de um recurso tecnológico (ou linguístico) ao longo do tempo, no qual eles ‘remodelam as características de uma tecnologia, podendo usá-la com propósitos para os quais não foram previstos’.

Considerando essa perspectiva de integração das mídias na educação, podemos dizer que é um processo complexo que requer um olhar mais abrangente sobre as novas formas de ensinar, aprender, relacionar-se com o conhecimento e com o mundo. Além disso, esse novo olhar incide tanto sobre as potencialidades e restrições das tecnologias, linguagens, representações como sobre os significados e sentidos socialmente construídos, conforme discutem os estudiosos da área. Trata-se de não se limitar à análise crítica, renegando qualquer uso das mídias pelos possíveis efeitos de manipulação que possam gerar, nem de se submeter docilmente ao consumo dos meios.

Diante do exposto, fica evidente que para o processo de integração das mídias ao processo educativo se efetivar é necessário a participação do professor em atividades de formação e a sua aproximação com a tecnologia, e isso deve começar desde a formação inicial nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia e ter continuidade na formação em serviço ou continuada. Contudo, na literatura pesquisada sobre o tema, encontramos autores que chamam a atenção para a natureza da formação oferecida aos professores que tenham a finalidade de oportunizar.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores é um tema que vem sendo discutido no Brasil desde a década de 60, quando estudiosos da área da Sociologia da Educação na USP, inauguraram pesquisa em educação no Brasil.

Nos últimos dez anos, a produção acadêmica e o debate no campo da formação docente aumentaram consideravelmente, o que é evidenciado pelo número de livros, de artigos em periódicos, de dissertações e teses publicadas e eventos nacionais e internacionais que exploram essa temática. Nesse campo de estudos e investigações, novas questões têm sido colocadas, derrubando velhos pilares e delimitando novos problemas para as pesquisas, anunciando, assim, novos caminhos para a formação profissional de professores.

Desde 1990, a bibliografia sobre os professores e a sua formação produzida em países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra, foi amplamente difundida no Brasil. Tiveram destaque em estudos e pesquisas temas como: elevação da formação dos professores da escola básica para o nível superior; investimento na formação inicial e contínua; no desenvolvimento das instituições escolares e elevação do estatuto de profissionalização do professores, dentre outros. Estes temas deram origem à discussão de novos temas, os quais ganharam espaço nas universidades e nas pesquisas, colaborando para a proposição das políticas educacionais e de formação de professores. (PIMENTA, 2002).

No Brasil, as ideias sobre essa temática chegaram por intermédio de estudiosos e teóricos estrangeiros (NÓVOA, 1997; PERRENOUD, 1993; 1999; 2000; 2001; SACRISTÁN, 2000; ALARCÃO, 2001; TARDIF, 2002) entre outros e de brasileiros como Pimenta (2002); Souza (2010); e outros, passando a fazer parte das discussões no contexto educacional, bem como das propostas dos programas de formação de professores implantados pelo Ministério da Educação e pelas instituições que fazem parte da rede nacional de formadores responsáveis pela formação de professores nos estados e municípios, como por exemplo, a UFPE (responsável pela formação em Alfabetização e Letramento), a UFRN (responsável pela formação em educação infantil), e outras instituições de ensino superior de outros estados.

Para atender as exigências da sociedade e a educação do século XXI, cada

vez mais tem sido exigido dos professores que se tornem profissionais capazes de lidar com os desafios suscitados em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto atual, além das temáticas que se tornaram mais relevantes e tiveram ênfase no contexto das pesquisas educacionais, a saber: profissão docente, formação de professores, organização do trabalho docente no cotidiano escolar, tecnologia e educação, apareceram, como foco, as questões da natureza dos saberes (conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades, etc.) que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, na sala de aula e, também, na escola.

Tardif (2002) afirma que a questão do saber dos professores não pode ser pensada/discutida separada de outras dimensões do ensino, muito menos do estudo do trabalho realizado diariamente por eles. E, que, por isso, a perspectiva do professor ao discutir essas questões situa o saber dele na interface entre o individual e o social, a fim de captar a natureza social e individual como um todo. É completa: não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho. Este é o primeiro fio condutor, o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho dele na escola e na sala de aula.

Esse autor, afirma, ainda, que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada, através de sua formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p. 16).

De certo modo, esse aspecto conduz a discussão de Tardif (2002) sobre a ideia da diversidade ou pluralismo do saber docente. Ou seja, quando questionado sobre seu saber, os professores referem-se a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, que envolvem saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, ou apoiam-se em conhecimentos disciplinares ou de conteúdos relativos às matérias ensinadas ou referem-se à sua própria experiência profissional.

Por fim, o último fio condutor das ideias apresentadas por Tardif (id, ibidem) relaciona-se com as anteriores e refere-se à necessidade de repensar a formação do magistério levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho no cotidiano. Essa ideia expressa a vontade de muitos e, a necessidade de que os cursos de formação de professores apresentem uma nova articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a

respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, enfim contemplem a relação teoria-prática numa perspectiva da ação-reflexão-ação.

Diante do exposto, falar sobre a formação de professores, na atualidade, significa pensar nos múltiplos desafios que são colocados em relação às suas finalidades, aos seus conteúdos e aos seus dispositivos. Cabe-nos, aqui, deixar claro sobre que concepção de formação de professor estamos falando e acreditamos ser significativa e desafiadora para transformar o processo de ensino em algo mais dinâmico.

Quando se discute a formação inicial e continuada de professores, imediatamente coloca-se em questão que essa formação não deve mais ser pensada como geralmente ocorre: fragmentada, em momentos esporádicos, sem atender às necessidades da sala de aula, sem refletir sobre dúvidas e compartilhar convicções.

As atuais propostas de formação que vêm sendo propagadas nos documentos oficiais do MEC apontam para uma política de formação inicial e continuada centrada nos princípios do desenvolvimento de competências profissionais que mobilizem recursos e conhecimentos, para atender aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão. Em outras palavras, trata-se de uma formação que se propõe responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, pôr em uso o conhecimento teórico, os recursos disponíveis e fomentar a reflexão.

Tal proposta é inovadora e exige repensar o conteúdo, a forma e a organização da formação de professores, para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores, publicado pelo MEC em 2000, construir uma proposta de formação que atenda a esses propósitos exige que se conheça e analise a atuação profissional do professor.

A complexidade e as exigências que envolvem o ato de ensinar visando ao aprender, permitem-nos indagar se a formação que se pratica nas licenciaturas preocupa-se em compreender, refletir e avaliar os modelos adotados pelos professores em sua prática docente, ou se, apenas, reproduz modelos de formação centrados na transmissão de informações.

A esse respeito, Pérez Gómez (1997) apresenta uma crítica aos modelos de formação vigentes, em que se estabelece uma relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e as suas aplicações práticas, criando uma relação igualmente linear entre tarefas de ensino e processos de aprendizagem.

Para Imbernón (apud PIMENTA, 2002), é importante promover uma formação continuada que valorize a descoberta, a organização dos conhecimentos, a fundamentação teórica, a revisão e a construção de teorias, com a intencionalidade de remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam, imprimindo uma nova matriz na qual o olhar e a reflexão sobre a prática ocupem lugar central, com vista à tomada de decisões pedagógicas mais conscientes, criativas e menos espontaneístas.

Dentre os vários aspectos que caracterizam a natureza da atuação do professor, é preciso considerar: a ação, a reflexão e a construção dessa competência profissional na formação de professores. Ou seja, assumir uma prática reflexiva na formação continuada, indica a necessidade de reestruturação da organização do trabalho pedagógico, organização que carece, como cita Nóvoa (1997 apud PIMENTA, 2002), de saberes e do saber-fazer pedagógico. Precisa de saberes teóricos e, também, de colocar em prática esses saberes para construir um "saber fazer" teorizado. Em linhas gerais, é necessário um conjunto de saberes relacionados com a organização do trabalho individual e em grupo, da organização espaço-temporal, do conhecimento, dos procedimentos, dos instrumentos, das tecnologias, das metodologias, da construção de novas estratégias, do incentivo às intenções e às relações.

Tanto o trabalho do professor como sua formação, requerem competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para isso, é essencial, mas não é suficiente, o domínio teórico do conhecimento profissional. Além disso, é preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, e é preciso saber construir um discurso sobre a prática. Esta é uma competência que exige do professor saber sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los, possibilitando, assim, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática:

não basta ao professor ter conhecimentos teóricos sobre a prática, é preciso atuar metodologicamente, e refletir sobre a própria prática.

Para Almeida (2001), a prática docente quando é ancorada em princípios claros sobre o que é aprender e não em procedimentos, permite que o professor perceba-se como autor da sua prática, a qual se (re)constrói constantemente na interação com os alunos e com os diferentes recursos, tecnológicos ou não disponíveis no seu contexto de atuação.

Nessa proposição, Almeida (2001) acredita que o professor deve articular em sua prática os interesses e necessidades dos alunos, o contexto e a realidade, bem como a intencionalidade pedagógica, por meio da criação de situações que possam favorecer o processo de construção do conhecimento do aluno. Isto significa que a prática do professor deve ser orientada por uma pedagogia relacional e complexa compatível com as características da sociedade do conhecimento e da tecnologia.

Sob esta ótica, entendemos que um elemento fundamental para a formação de professores seja o olhar sobre a prática pedagógica em suas diferentes dimensões.

Por fim, o pensamento de Souza (2009, p. 29) de que “a contribuição à formação de professores resulta de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma práxis pedagógica”, amplia a dimensão da formação de professores até o momento discutida e sobre a qual ainda é necessário aprofundamento.

No próximo item abordamos sobre a formação docente para o uso de tecnologias e mídias e sua relação com a apropriação da tecnologia.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE MÍDIA EM SALA DE AULA

As consequências da falta de formação docente para o uso de mídias em sala de aula podem ser vistas no cotidiano e são vários os motivos para que isso ocorra, dentre eles observamos que elas são usadas, algumas vezes, apenas, na sua dimensão de recurso pedagógico, ou seja, como instrumento para trabalhar os conteúdos. Outras vezes, como instrumento de animação, de ludicidade, ou então, como facilitador de tarefas que tradicionalmente são realizadas, sem despertar os alunos para uma atuação crítica, sem estimulá-los a pensar e agir por si próprios.

Daí, a necessidade da formação docente contemplar não só o aspecto tecnológico, mas as novas possibilidades de mudanças na prática, o que só é possível com mudanças de concepções, conforme defende Ponte (2000).

Nesse contexto, a formação de professores para utilizar as TIC, não pode se restringir a aspectos estritamente técnicos, precisa ir além, ou seja, utilizar os conhecimentos e habilidades técnicas associando-as aos conhecimentos e condições objetivas, de modo que promova a igualdade social e a democratização do conhecimento.

Nessa direção, Belloni (2005, p. 58) chama a atenção para que mesmo quando são disponibilizados momentos de formação ou treinamento para os professores, estes “apresentam-se distantes das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho”.

Conforme aponta Garcia (2008, p. 198) isso implica,

o envolvimento de todos em um processo de investigação, de representação, de reflexão, de descoberta e de construção do conhecimento, direcionando as mídias, de acordo com os objetivos da atividade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo e social do aluno e fazendo com que este encontre sentido no que está aprendendo.

Para se estabelecer este perfil, por um lado, há a necessidade de trabalhar a formação do professor desde as licenciaturas. Por outro, deve-se ressaltar a importância de tratar a formação continuada, considerando que o paradigma da sociedade do conhecimento e da tecnologia demanda das pessoas uma nova postura acerca do processo de aprendizagem. A rapidez e a abrangência de informações com que um profissional precisa lidar requerem uma predisposição para a educação ao longo da vida.

Além disso, a formação docente é um processo permanente que não pode prescindir do binômio teoria/prática, pois é essa combinação que habilita o professor a integrar as TIC ao seu fazer pedagógico.

Por sua vez, Mercado (2007) enfatiza que a capacidade técnica de utilizar as TIC é essencial, contudo, não basta apenas capacidade de saber fazer para ter sucesso, é preciso saber relacionar-se. Isto envolve, além, da capacidade de lidar com as TIC, agregar valores éticos, culturais, pedagógicos e metodológicos.

Esse mesmo autor acrescenta que “formar o professor para que este possa usar devidamente as mídias, exige mudanças na forma de conceber o trabalho

docente, tanto na flexibilização dos currículos” quanto na responsabilidade da escola em relação ao processo de formação do cidadão (MERCADO, 2007, p. 242).

Segundo Kenski (2007, p. 57), de acordo com relatos de pesquisas e publicações na área de educação, os problemas mais recorrentes quanto ao fracasso no uso das tecnologias mais atuais na educação, encontramos a falta de conhecimento dos professores para o melhor o uso pedagógico da tecnologia, independente de ser nova ou velha. Esse problema está relacionado à falta de formação dos professores, seja inicial ou continuada, para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo as TIC. Associado a esse problema, outras causas são apontadas e variam desde os técnicos e operacionais aos associados à carreira do professor, conforme aponta Belloni (apud KENSKI, 2007, 58).

- falta de tempo para realizar formação continuada dentro da jornada de trabalho;
- Formação inicial precária;
- Falta de hábito de autodidatismo e, conseqüentemente, dificuldade de aproveitar o que o próprio programa oferece.

A não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino é outro problema a ser levado em consideração. É sabido que cada tecnologia tem a sua especificidade e, como tal, precisa ser compreendida como componente adequado no processo educativo. Muitas vezes, as TIC são apresentadas como soluções milagrosas para os problemas educacionais (KENSKY, 2007).

Belloni (2005) apontava nessa época, que tendo em vista a ausência de incentivo de formação no plano de carreira e o nível de salários dessa categoria profissional, muitos professores não se sentiam motivados para participar da formação continuada, em serviço. Será que na atualidade isso ainda acontece?

Os programas voltados para as TIC na educação devem ter a preocupação de capacitar professores, ao invés de apenas permitir o acesso à tecnologia. Como afirma Kenski (2007, p. 65)

o uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade [...].

Sobre a formação de professores, Almeida (2001) enfatiza que as ações devem contemplar todos os recursos disponíveis, inclusive as TIC, de modo que, articule a realidade da escola com o domínio dos recursos tecnológicos e com a prática pedagógica. Isto somente é possível com a participação em uma formação preocupada em dar oportunidade ao educador de identificar e analisar as problemáticas envolvidas em sua atuação, na escola, no sistema educacional e na sociedade.

Portanto, a formação para a utilização das TIC e de suas mídias deve ser concebida como uma atividade que está em constante transformação e carece de renovação e reflexão contínua. Uma formação que permita aos professores apropriarem-se criticamente dos recursos tecnológicos e os ajude a usá-los para a promoção e construção do conhecimento, pois inúmeros recursos digitais estão sendo desenvolvidos (os softwares, os jogos interativos) e utilizados (e-mail, chats, blogs, vídeo-conferência, dentre outros recursos disponíveis na internet) com o objetivo de propiciar aos alunos um melhor nível de aprendizado. Além disso, deve promover condições.

Nesse sentido, deve-se pensar a formação de professores com o objetivo de capacitá-los para a utilização de mídias voltadas à construção de conhecimentos dentro de novos paradigmas educacionais. E, mais do que isso, auxiliar o professor no processo de escolha e avaliação desses recursos, uma vez que é ele quem deve escolher e propor o seu uso. Desse modo, é importante que ele tenha parâmetros de qualidade bem definidos, a fim de identificar a adequação de um software, por exemplo, às suas necessidades e objetivos.

A formação do professor deve promover condições para que ele construa conhecimento entendendo por que e como integrar as tecnologias e as mídias na sua prática pedagógica. Somente então será capaz de dar sentido ao seu uso na sala de aula, bem como poderá superar problemas de caráter pedagógico e administrativo. Enfim, esperamos as mudanças no sentido de deixar uma abordagem de ensino fragmentado para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

De acordo com Valente (1993), devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que pretende atingir.

Diante o exposto sobre a formação docente e o uso de mídias no processo educativo, convém-nos abordar, nesta dissertação, sobre as políticas públicas do Ministério da Educação voltadas para a formação de professores e a inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação. No próximo capítulo fazemos uma breve discussão que envolve as políticas públicas educativas em relação á formação docente para a integração das mídias na prática pedagógica.

CAPÍTULO 3 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos e dos sistemas de comunicação favoreceram o processo de globalização no século XX, marcando profundas transformações na forma e no modo como as tecnologias da informação e comunicação influenciaram o cotidiano das pessoas e desencadearam modificações nos valores culturais da sociedade.

As novas tecnologias que surgem a todo instante e o seu uso resultam em benefícios não, apenas, para os seus usuários, mas, também, para a sociedade de modo geral. É consenso entre estudiosos da área que as tecnologias da informação e comunicação têm tido importante participação nas mudanças da sociedade contemporânea. E, desse modo, a educação enquanto propulsora de grandes transformações não poderia ficar alheia a esse contexto. Uma das inquietações que toma conta dos meios educacionais diz respeito às demandas da sociedade contemporânea quanto à presença das tecnologias no contexto diário das pessoas e às diferentes formas de uso em função de suas necessidades e, ao distanciamento das tecnologias no processo educativo numa perspectiva de integração à atividade escolar.

Entretanto, o acesso a elas ainda é muito restrito e na tentativa de implementar o processo de inclusão tanto dos professores como dos alunos, o governo federal tem investido em políticas públicas, através de programas voltados para a inserção de recursos tecnológicos nas escolas e para a formação de professores, com vistas ao uso desses recursos em sala de aula.

No sentido de contribuir para efetivação dessas mudanças, vale destacar o relevante papel do Ministério da Educação, por meio da extinta Secretaria de Ensino a Distância (SEED), na implantação de políticas públicas e programas dedicados à formação docente e à incorporação de equipamentos no ambiente escolar. Mas isso não significa garantia do sucesso da educação.

O governo federal, em parceria com as outras instâncias governamentais, tem implantado programas de formação de professores em exercício, com o objetivo de promover a qualidade da educação básica e nesse cenário encontram-se os programas para o uso das TIC no processo educativo. Neste âmbito, com a finalidade de aprimoramento pedagógico de comunidades escolares e

desenvolvimento de cidadãos destacaram-se o Projeto Educomrádio, TV Escola, DVD Escola, Proinfo, Mídias na Educação, Rived, entre outros. No tocante à inserção das TIC na educação, esses programas enfatizam que os profissionais da educação devem estar adaptados aos padrões de uso dos recursos tecnológicos, principalmente, no que diz respeito às competências necessárias à utilização de computadores, redes e outros dispositivos tecnológicos e midiáticos em diferentes situações.

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação de alguns programas educacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores, com ênfase nas ações de fomento à implantação e ao fortalecimento da inserção das tecnologias na educação, principalmente as mídias e as tecnologias da informação e comunicação e mídia. Dentre os vários programas destacamos o Programa de Formação de Professores Mídias na Educação, por estar diretamente relacionado com o objeto de estudo de nossa pesquisa.

3.1 ALGUMAS AÇÕES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TIC E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

No que se refere ao campo educacional nas últimas décadas foram presenciadas várias ações relacionadas às políticas públicas para atender às demandas da educação. Entre as inúmeras mudanças podemos citar

a municipalização do ensino fundamental, o fortalecimento e a elaboração de avaliações institucionais, a ênfase nos números estatísticos em contraponto à qualidade educacional e à mudança no papel do Estado, passando de órgão de execução a 'elaborador' de diretrizes e normas (SOUZA e LINHARES, 2011, p. 4).

Além disso, no que concerne às políticas públicas para inserção das tecnologias na educação foram elaboradas entre os anos de 1990 e 2007, várias ações pelo Ministério da Educação, em parceria com diferentes órgãos do governo federal. Tais ações conceberam a formação de professores como base fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e tiveram como princípio a incorporação de inovações tecnológicas.

A discussão sobre a importância da integração das TIC no contexto educacional e as experiências de educação, por meio de tecnologias no Brasil,

incluem diferentes propostas e datam de décadas passadas. Por exemplo, as primeiras experiências de ensino pelo rádio no Brasil foram desenvolvidas nos anos 60 e 70 e tiveram caráter maciçamente instrucional, as quais abrangeram a oferta de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, à educação supletiva e à capacitação para o trabalho.

Alguns programas tiveram origem na década de 70 como mostram os estudos de Moraes (1997); Valente e Almeida (1997) sobre o processo de implantação da cultura de informática educativa no Brasil, e demonstram as primeiras iniciativas de instituições públicas de ensino superior (UFRJ, UFRGS e Unicamp) para esse fim. Entretanto, somente anos mais tarde, em 1981, como resultado do primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, foi divulgado o documento Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação.

Neste documento, segundo Valente e Almeida (1997 apud MAMEDE-NEVES e SEGENREICH, 2009, p. 245)

já se defendiam a elaboração de pesquisas para desenvolvimento de softwares adaptados à realidade brasileira, o emprego de metodologias inovadoras para melhorar a qualidade da educação e a formação de recursos humanos de alto nível.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) trouxe alguns avanços para a história da educação ao incluir, em seus artigos 80 e 87, a Educação a Distância (EAD) como nível de ensino, competindo várias regulamentações dentre elas, garantir a democratização de acesso e domínio das diferentes linguagens, inclusive de informação e comunicação, difundir o uso das TIC e incentivar a EAD.

Essa lei, também, contempla a questão da formação de professores na modalidade inicial e continuada. Scavazza e Sprenger (2009, p. 263) destacam que documentos oficiais produzidos nas décadas de 80 e 90, inclusive a LDBEN/96, apresentaram orientações em dois sentidos: “a) ações emergenciais para a instituição de um patamar mínimo de qualidade no serviço educacional oferecido e b) princípios e parâmetros para a melhoria contínua do serviço educacional oferecido”. E destacam que em ambos os casos as ações de formação docente têm lugar fundamental, uma vez que “como qualquer profissão, a docência pressupõe uma formação inicial de qualidade que não prescinde de formação continuada

permanente e em serviço, igualmente, qualificada” (SCAVAZZA e SPRENGER, 2009, p. 263). Essas autoras afirmam que é preciso, pois, que os programas propostos abranjam “a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores” (2009, p. 264).

Nessa perspectiva, para atender à exigência de investimento e às demandas da formação de professor, o Ministério da Educação, criou em 1996, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, importante no processo de definição do Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE, e na condução do Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, entre outros, com o objetivo de

atuar como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Tajra (2001), Souza e Linhares (2011), Tavares (s/d), Moraes (s/d) e tantos outros, mostram as ações responsáveis pela política de inclusão de tecnologias nos espaços escolares, com ênfase na política de Informática Educativa no Brasil. Destacamos, entre elas, a criação do FORMAR, do EDUCOM e do PROINFO, projetos de grande relevância no cenário das políticas públicas educacionais, à época, e por meio dos quais outros programas foram implementados.

Vale ressaltar que existem variações, de um autor para outro, em relação às datas expostas no quadro abaixo, porém, estão baseadas nas fontes de pesquisa apresentadas por cada autor referendado. Elas foram usadas, apenas, com o objetivo de dar uma visão ampla do processo de inserção das TIC no espaço educacional brasileiro.

No quadro 1, descrevemos as principais ações da política de Informática Educativa no contexto brasileiro que originaram as ações da política vigente em relação à tecnologia na educação. Estas informações foram adaptadas das discussões de diversos autores abordadas por Litto e Formiga (2009).

Quadro 1 - Ações da política de Informática Educativa no Brasil.

Data	Governo	Ação
1985 - 1995	José Sarney	Criação do EDUCOM – Educação com Computadores: primeira ação oficial concreta de informatização das escolas; criação de cinco centros pilotos de pesquisa para disseminação de computadores nos processos de ensino/aprendizagem.
1987 - 1989	José Sarney	Elaboração do programa de ação imediata em informática na educação que teve como ações a criação do projeto FORMAR e CIED. Um visava à formação de professores, e o outro visava à implantação de centros de informática. Levantaram-se as necessidades dos sistemas de ensino, elaboraram-se políticas para o biênio 87-89 e estimulou-se a construção de softwares educacionais.
1990 - 1996	Itamar Franco	Criado em 1990 o PRONINFE teve como objetivo apoiar o desenvolvimento e a utilização de tecnologias de informática educativa nas áreas de ensino de 1º, 2º e 3º graus e da educação especial; fomentar o desenvolvimento de infraestrutura de suporte junto aos diversos sistemas de ensino do país; promover e incentivar a capacitação de recursos humanos no domínio da tecnologia de informática educativa; entre outros. Tinha como atores os representantes da Secretaria de Educação Especial e Superior, Centros de Informática nas Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais e Secretarias de Educação dos Estados.
1997 - 2007	Paulo Renato	Criação do PROINFO, que objetivou a formação de NTES (Núcleos de Tecnologia Educacional) em todos os estados. Visava capacitar professores em informática educativa para os NTES e professores para atuar como multiplicadores, além de distribuir computadores para as escolas. Esse programa postula a integração e articulação de três componentes: a) a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos, e acesso à internet – banda larga); b) a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc.; e c) a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Fonte: Adaptado de Litto e Formiga (2009)

Cada programa tinha um foco específico, o FORMAR tinha como proposta

que os professores-alunos não só deveriam dominar as ferramentas (software e hardware), analisar criticamente a contribuição da informática no processo ensino-aprendizagem, como também reestruturar a sua metodologia de ensino (LITTO e FORMIGA, 2009. p. 247).

Enquanto o EDUCOM, “criar ambientes educacionais que usassem o computador como recurso facilitador de aprendizagem e como formação de recursos humanos” (MAMEDE-NEVES e SEGENREICH, 2009, p. 245). O PROINFO

pretendia universalizar o uso da Telemática no sistema público de ensino fundamental e médio, como ferramenta pedagógica.

Além destas ações, no cenário de investimento da formação de professores surgem os programas na modalidade presencial e a distância, que o MEC tem oferecido através da Secretaria de Educação e Ensino a Distância (SEED) e Secretaria de Educação Básica (SEB), que foram implementados e implantados com o intuito de alcançar os objetivos descritos anteriormente, entre os quais alguns estão apresentados no quadro 2, conforme descreve Fichmann (2009).

Quadro 2 - Programas de formação de professor da Educação Básica.

PROGRAMA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
TV Escola	Tem como foco a capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores da educação básica e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.	A TV Escola transmite 24 horas de programação diária, com repetições, permitindo às escolas diversas opções de horário para gravar os conteúdos audiovisuais. A programação divide-se em cinco faixas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, salto para o futuro e escola aberta.
E-Proinfo		Ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo de ensino-aprendizagem.
Pró-Formação	Destina-se aos professores que, sem formação específica, lecionam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou EJA, nas redes públicas de ensino do país. Também participa de projetos de cooperação técnica internacional para compartilhar a experiência adquirida pela SEED na formação de professores em exercício.	Programa de Formação de Professores em Exercício é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, realizado pelo MEC, em parceria com os estados e municípios.
Mídias na Educação	Tem como objetivo proporcionar a formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos - de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem, aos profissionais da educação, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.	Programa a distância, com estrutura modular.

Fonte: Adaptado de LITTO e FORMIGA (2009)

Tendo por base o exposto, podemos dizer que a formação do professor para o uso educacional das tecnologias nas escolas públicas é um ponto central nos projetos do governo aqui discutidos e dependem exclusivamente da estruturação de políticas governamentais.

De acordo com Fichmann (2009, p. 172), os investimentos com a formação de professores necessitam do planejamento de ações que visem a uma participação efetiva dos profissionais em programas de formação em serviço, bem como “a reformulação de modelos tradicionais de formação docente, de forma continuada, como meio para chegar a uma educação de qualidade com profissionais competentes”. Tal reformulação, acredita essa autora, contribuirá para a definição de políticas que contribuam para o processo de profissionalização de educadores.

Competem as instâncias das três esferas do governo: federal, estadual e municipal, o planejamento e a organização de ações, de modo que possa atender e fornecer subsídios necessários para que os objetivos sejam alcançados. Entretanto, é necessário ressaltar, que não basta o MEC subsidiar ou instrumentalizar os professores com os recursos tecnológicos se eles não estão preparados para utilizá-los, seja na modalidade presencial ou on-line.

Com relação ao aspecto da formação, Nóvoa (apud FICHMANN, 2009, p. 172) entende que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores [...]”. Nesse sentido, avaliações sobre diferentes propostas de formação de professores revelaram que nem todas as experiências foram bem sucedidas, considerando-se os elevados índices de evasão (BIANCO, 2009). Sendo assim, novos programas foram criados com o objetivo de atender, não apenas os alunos, como também os professores. Entre esses programas está o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, sobre o qual abordamos no próximo item.

3.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: CONTEXTO DA PESQUISA

Desde 2005, a Secretaria de Educação a Distância-SEED/Ministério da Educação/MEC implantou o Programa de Formação Continuada Mídias em Educação, em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Públicas do país. Estas, são responsáveis pela implementação das etapas do curso, pela

elaboração, produção, oferta e certificação dos módulos, assim como pela seleção e capacitação de tutores. A SEED/MEC tem como principal atribuição, de acordo com os documentos oficiais que regem o programa, a responsabilidade pela definição da concepção, acompanhamento, avaliação e provisão de recursos para o Programa.

A implantação deste Programa, nesta época, foi estimulada pelas discussões que tomaram conta do cenário educacional, especialmente na modalidade da educação a distância, em relação à convergência de mídias, da TV digital interativa e da integração de tecnologias na educação, juntando-se a isso a necessidade de investimento na formação continuada dos professores.

O Programa Mídias na Educação é, segundo documentos oficiais do MEC, um programa oferecido a distância via Internet, por meio do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo, com o objetivo de proporcionar formação continuada aos profissionais da educação básica para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos do programa apontam ainda que

visa colaborar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, com vistas à utilização integrada, cooperativa e autoral das diferentes mídias. Além disso, pretende contribuir para a formação de um leitor crítico, capaz de produzir e estimular a produção de diversas mídias³.

A proposta do Programa Mídias na Educação para a integração de materiais e mídias diversificadas na prática educacional está embasada na concepção da

pedagogia da autoria, como estratégia de aprendizagem, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo de forma articulada com a proposta pedagógica e a concepção interacionista de aprendizagem⁴.

Essa proposta está fundamentada em uma concepção de Educação como processo construtivo e permanente, implicando:

- o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de

³ Disponível em: www.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view...id

⁴ Id,ibidem.

aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o educador;

- a metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista;
- a integração e na interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos;
- o favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática;
- a inclusão, considerando a oferta de percursos compatíveis com a formação prévia, as necessidades e a expectativa dos participantes.

Além do objetivo geral exposto, encontramos, ainda, nas diretrizes do programa os seguintes objetivos específicos:

- Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meios de comunicação no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonora, visual, impressa, audiovisual, informática e telemática, destacando as mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem;
- Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived) e os desenvolvidos por IES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade;
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias;
- Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis⁵.

Segundo os organizadores do Programa, a metodologia do curso é marcada

pela interatividade, objetivando familiarizar os educadores com as diversas mídias. O caráter teórico-prático das atividades buscará facilitar o processo de conhecimento e interação entre educadores e educandos por meio da utilização da tecnologia. Serão utilizados recursos da web, vídeo e CD-ROM⁶.

O curso está organizado em três níveis de certificação, constituindo ciclos de estudo correspondentes ao Ciclo Básico, de Extensão com 120 horas de duração; o Intermediário, de Aperfeiçoamento, com 180 horas, e o Avançado, de Especialização, com 360 horas. No caso da nossa pesquisa foram investigados professores que estavam cursando o ciclo intermediário, ou seja, já estavam

⁵ Disponível em: <http://mec.gov.br>

⁶ Id ibidem

completando 180 horas de estudos para a integração das mídias diversificadas na prática pedagógica.

Como podemos observar na figura 1, para cada ciclo corresponde um módulo nos quais são abordados diferentes temas. Segundo documentos do Curso estes temas são tratados em diferentes níveis de profundidade, bem como são propostas diferentes atividades para serem realizadas em sala de aula com os alunos com o objetivo de levar o professor a colocar em prática os conhecimentos adquiridos em cada ciclo e que possam ser socializadas no portal do e-proinfo.

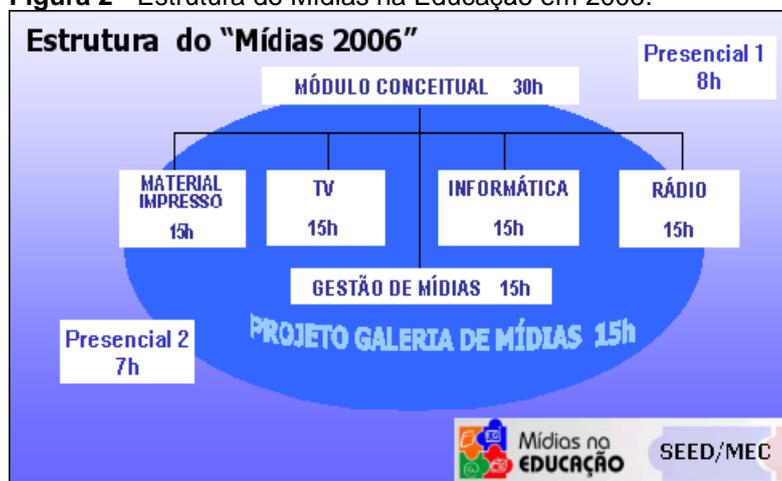
Figura 1 - Organização dos Módulos do Programa de Formação Mídias na Educação.



Fonte: Portal do MEC - 2010

De acordo com material de divulgação do Programa na página do site do MEC⁷, a organização curricular obedece à seguinte estrutura, conforme mostra a figura 2:

Figura 2 - Estrutura do Mídias na Educação em 2006.



Fonte: portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view...id

⁷ www.mec.gov.br

Conforme mostra a figura acima, quanto à estrutura do Programa, o Módulo Conceitual Introdutório, correspondente ao ciclo básico, deve ser desenvolvido em 30 horas e tem como objetivo proporcionar “uma visão geral do Programa e fundamenta práticas pedagógicas de utilização das mídias. Discute conceitos, potenciais e implicações do uso das mídias na educação”. Além de oferecer uma visão ampla das principais mídias e suas linguagens, são levantadas algumas questões fundamentais a respeito da contribuição que cada uma delas pode trazer ao trabalho pedagógico.

Além do módulo Introdutório, existem os módulos específicos correspondentes as mídias específicas, conforme figura 2.

Vale ressaltar, ainda, que o programa conta com o Projeto “Galeria das Mídias” que se constitui em um espaço virtual de publicação dos trabalhos realizados pelos professores que participam do programa. Este espaço está disponibilizado na plataforma do programa e

trata-se de um projeto integrador (multimídia), no qual os participantes dos diversos módulos em curso desenvolvem atividades relativas à(s) mídia(s) a que se destinam. Sua intenção é congrega a produção e as interações dos envolvidos no processo. Para conclusão das etapas de formação os cursistas elaboram um Trabalho Final de curso (Trabalho final no nível extensão, Relato de Projeto no nível aperfeiçoamento e Monografia no nível especialização). Esse é um Projeto de intervenção de integração de mídias no cotidiano escolar⁸.

No ciclo intermediário, os módulos temáticos, são desenvolvidos em 15 horas cada módulo e correspondem as principais mídias (material impresso, TV, informática e rádio). Neles são aprofundadas as discussões do módulo introdutório, oferecendo subsídio à atividade autoral e sua aplicação pedagógica, às especificidades de suporte técnico, à aplicabilidade a diferentes contextos sociais e à gestão integrada das mídias.

A proposta de avaliação do curso orienta que deve ser continuada e incluir procedimentos de autoavaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto integrador e elaboração do projeto final, conforme a certificação pretendida.

Ao final de cada ciclo, os cursistas devem apresentar, esquematicamente, uma atividade, denominada projeto didático, baseada no que foi estudado. Além disso, deve ser estimulada a discussão virtual acerca das propostas apresentadas,

⁸ Disponível em: [www. http://:mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view...id](http://:mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view...id)

de modo a fomentar a reflexão sobre a influência do estudo na concepção das atividades apresentadas.

A apresentação da atividade proposta em cada ciclo, bem como a participação efetiva no debate virtual coletivo, são os critérios de aprovação no respectivo módulo.

CAPÍTULO 4 - A TEORIA DA ATIVIDADE COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DE CASO

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade (TA), dando ênfase aos seus princípios e elementos, que subsidiam a análise e discussão dos dados coletados nos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula pelos professores. Os pressupostos da Teoria da Atividade têm o objetivo de possibilitar o entendimento, primeiramente, dos elementos que envolvem a atividade humana, de modo geral, na perspectiva histórico-cultural, para em seguida, fazer a sua relação com o nosso objeto de estudo, ou seja, a atividade de ensino do professor em relação ao uso de tecnologias e mídias no processo educativo.

A Teoria da Atividade (TA) tem sido estudada por muitos pesquisadores, adquirindo um caráter multidisciplinar nos campos da educação, antropologia, sociologia do trabalho, linguística e filosofia (DUARTE, 2002). As recentes pesquisas que envolvem a atividade de ensino mostram que este referencial é favorável à análise de processos de ensino e de aprendizagem, assim como auxilia na análise sobre a formação de professores.

Embora a TA seja uma teoria psicológica do desenvolvimento do psiquismo humano, utilizamos o conceito de atividade (LEONTIEV, 1978) como princípio teórico-metodológico para compreensão do uso das mídias nos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula. A nossa pesquisa não está relacionada diretamente à psicologia, entretanto, consideramos importante a sua relação com a educação, mais especificamente, com o processo de ensino, com a didática e com a prática docente.

A Teoria da Atividade tem sua origem na psicologia a partir de trabalhos realizados por Vygotsky, Leontiev e Luria, e tem grande relevância para as ciências humanas contemporâneas, conforme afirma Duarte (LEONTIEV, 1978). O conceito de atividade foi discutido por Vygotsky, cujos estudos visavam compreender as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que são a base da Teoria da Atividade, de Leontiev. Ao conceito de atividade, na perspectiva histórico-cultural, estão relacionados os processos de internalização mediante o uso de instrumentos de mediação. Na concepção de Leontiev (LEONTIEV, 1978, p. 78) “os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer unicamente da interação do homem com o homem”, ou melhor, o sujeito é resultado

de sua própria atividade, através de instrumentos e signos, compreendendo um processo histórico, social e cultural, assim como a consciência que é um processo também de natureza social e cultural.

No caso específico da atividade docente, o ensino, este se constitui por meio da utilização de instrumentos específicos determinados também por um processo histórico, social e cultural ao longo da história da educação. De acordo com alguns autores, o fazer docente envolve concepções, ideias e teorias as quais relaciona-se a escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados nos diferentes conteúdos a serem ensinados.

Sendo assim, podemos dizer que a escolha das mídias para realização da tarefa/atividade de ensino em sala de aula, depende do significado que estas possuem para os professores, uma vez que a “significação é constituída pela prática social dos homens, na qual se cristalizam as experiências humanas, que refletidas e fixadas pela e na linguagem, constituem a consciência social” (MORAES, 2008, p. 95).

Na Teoria da Atividade a psicologia do homem está vinculada com uma “atividade dos indivíduos concretos, que transcorre em condições de uma coletividade aberta, entre os homens que o rodeiam juntamente com eles e em interação com eles, com o mundo objetivo circundante” (LEONTIEV, 1978, p. 67).

O objeto da TA, segundo Ramos (2010) é compreender a unidade entre a consciência e a atividade. De acordo com Leontiev (apud RAMOS, op cit, p. 35) “consciência e atividades estão integradas, pois as atividades são consideradas formas de relação com o mundo; [...]”.

De acordo com o pensamento de Leontiev (apud RAMOS, 2010), a constituição do homem, sua forma de pensar, de perceber, de memorizar, de raciocinar, depende das suas condições históricas, em que a transformação de como o homem produz a vida, modifica a sua consciência. Em suas palavras,

para descobrir essas características psicológicas da consciência devemos absolutamente rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente. (LEONTIEV, 1978, p. 98).

Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico do homem é caracterizado pela apropriação das formas sociais de atividade historicamente constituídas pela humanidade. Para estudar esse desenvolvimento surge o conceito de atividade, quando Leontiev (1978) afirma que a relação sujeito e objeto é sempre mediatizada pela atividade e pelos próprios homens.

Leontiev (197- apud MORAES, 2008, p. 95) ao discutir o desenvolvimento psíquico humano afirma que

o reflexo psíquico depende da relação do sujeito com o objeto e do sentido que este objeto possui para o sujeito. Para esse autor, é na relação entre o mundo objetivo e o subjetivo que tem a relação entre o significado (ou significação) e sentido.

Nas palavras de Leontiev (apud MORAES, 2008, p. 95) “[...] o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação”. Esta relação pode ser observada no objeto de pesquisa investigado desde o planejamento até a execução das tarefas planejadas, considerando todos os elementos que constituem a atividade de ensino. O modo como os professores usam a tecnologia enquanto recurso pedagógico, na maioria das vezes, faz parte do seu sistema de significações que estabelece a significação de acordo com sua prática social, ou conforme as experiências das gerações precedentes, no caso, pautadas nos modelos de uso das mídias durante a sua escolarização ou na formação inicial.

A apropriação com base no pensamento de Leontiev (1978, p. 320) consiste em um “processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente”.

Leontiev (1997, p. 68), apoiado nos pressupostos de Vygotski, centra os estudos sobre a atividade humana, e define atividade como

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo como um todo se dirige coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (p.68)

Para Leontiev (1978, p. 68) atividade é definida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade

especial correspondente a ele. [...] coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.” O conceito de atividade, segundo Leontiev (1978, p. 82), está necessariamente unido ao conceito de motivo. Esse autor defende que a atividade surge a partir de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto.

De acordo com a Teoria da Atividade, sendo a atividade humana global, e desdobrando-se em distintos tipos concretos, a diferenciação é dada pelo seu conteúdo objetal. Cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, ações e operações, elementos estruturantes da atividade. Nesse caso, “o que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade [...] que confere à mesma determinada direção” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Segundo Leontiev (1978), a atividade surge a partir de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. Para esse autor, existe uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido.

Ramos (2010) explica que os motivos podem exercer diferentes funções na estrutura da atividade, pelo menos duas delas correspondem aos motivos que cumprem a função de geradores de sentidos, que impulsionam a atividade, e a outra, aos motivos que exercem a função de motivo-estímulo. Segundo Lagni (apud RAMOS, 2010, p. 36) a relação entre motivos e atividade “são nexos ou ligações que se constroem na atividade do sujeito por suas mediatizações e que são relativizadas por tais mediatizações”. Para essa autora, tais relações se estabelecem “tanto entre os motivos geradores de sentido e motivos-estímulo como entre motivo(s) e atividade(s)” (MOURA, 2010, p. 36).

Ao conceito de atividade estão associadas as ações e as operações. A ação é um “processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”, ou seja, quando “o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade” (LEONTIEV, 1978). Esse autor, diz que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Enquanto as operações consistem no modo de execução de uma ação, [...] uma mesma ação pode ser realizada por diferentes operações. As ações não garantem a satisfação de uma necessidade, mas compõem e estruturam a atividade e, dessa forma, adquirem sentido. As ações e operações são fundamentais para que os sujeitos se apropriem conscientemente do motivo da atividade, conforme afirma Leontiev (1978).

Com base no conceito de atividade proposto por Leontiev (1978) duas características centrais são importantes para se pensar a atividade: a de orientação (compreendendo as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas) e a de execução (constituída pelas ações e suas operações). Nesse sentido, a atividade do sujeito é direcionada para a concretização do objeto ou motivo, que surge em função de uma necessidade [...]. Nessa perspectiva, a atividade não é qualquer ação e não pode ser compreendida desvinculada da vida do agente que a produz.

Na TA, a atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente por meio de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam de uma atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado.

Podemos dizer, ainda com base nos pressupostos da TA, que a atividade do sujeito é dirigida para a concretização do objeto ou motivo, que surge mediante uma necessidade, uma vez que a atividade não é qualquer ação, bem como não pode ser compreendida desvinculada da vida do agente que a produz. Por conseguinte, deve-se considerar, primeiro a necessidade que determinará o motivo que irá organizar e dar sentido e significado à atividade. Por isso, dizemos que sua característica fundamental é a orientação para o objeto (ou motivo). É compreensível afirmar que não pode haver atividade sem motivo, seja ele subjetivo, concreto, real ou ideal, isto é, idealizado na mente do agente (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, o que distingue uma atividade de outra é a diferença entre os seus objetos.

Segundo Leontiev, a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações e a necessidade ou o motivo pelo qual o indivíduo age, não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. Isso significa que é somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade.

Para Leontiev (1978 apud RAMOS, p. 36),

Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, e inversamente, numa mesma operação pode-se, às vezes, realizar diferentes ações. Isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.

Complementando essa linha de pensamento, Lagni (apud RAMOS, (2010, p. 36) acredita que as operações referem-se “ao aspecto prático de sua respectiva realização” e “o modo de execução de um ato” Leontiev (apud RAMOS, ibidem), ou seja, “uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela”.

Em síntese, a TA nos remete ao fato de que as atividades e relações do homem com o mundo são dirigidas por motivos, para fins a serem alcançados. De acordo com esta orientação, podemos entender que o papel da escola é o de facilitar, orientar, problematizar, questionar, mediar a aprendizagem e através da mediação, conduzir o aluno a perceber os motivos e as finalidades pelas quais é importante aprender determinados conteúdos, ou melhor, levá-los a compreender onde vão utilizar na vida, como indivíduo/cidadão o que estão aprendendo.

Fizemos até o momento uma breve explanação sobre os pressupostos da Teoria da Atividade a fim de possibilitar o entendimento dos elementos que envolvem a atividade humana e sua relação com o contexto educacional, mais especificamente com a atividade de ensino. São esses elementos que nos subsidiarão na análise da atividade com uso de mídias em sala de aula, na perspectiva de responder as nossas questões de pesquisa.

4.1 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A ATIVIDADE DE ENSINO ENQUANTO ATIVIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Após a apresentação dos pressupostos da Teoria da Atividade, com o objetivo de possibilitar a compreensão dos elementos que envolvem a complexa atividade humana, passamos a discutir a relação que envolve os elementos estruturantes da atividade e o uso de mídias nos projetos de ensino desenvolvidos pelos professores, a fim de compreendermos como os professores usaram as mídias nessa atividade final do ciclo intermediário e se o uso indica a integração das mídias à prática pedagógica.

Inicialmente, partimos do conceito de atividade de ensino para, em seguida, discutirmos o sentido e o significado da organização da atividade de ensino no contexto da pesquisa.

4.1.1 Conceito de atividade de ensino na perspectiva da Teoria da Atividade

Compreender o conceito de atividade na perspectiva de Leontiev e seus encaminhamentos pedagógicos é importante para a compreensão do conceito de atividade de ensino. Para chegarmos a essa compreensão retomamos algumas discussões anteriores sobre o conceito de atividade humana.

Retomamos o pensamento de Leontiev sobre a definição de atividade humana para definir atividade de ensino. Para ele, a atividade humana [...] envolve “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo” (SOARES, 2008, p.74). Leontiev (1978) ao afirmar que a atividade humana desdobra-se em distintos tipos concretos de atividade, e diferencia-se pelo caráter objetual de cada uma delas, ou seja, é o objeto da atividade que distingue uma atividade da outra. Para esse autor, o conteúdo de cada tipo de atividade é definido de necessidades, motivos, ações e operações.

Vemos por essa definição, que além do conteúdo objetual, já citado, o motivo é um elemento determinante na definição da atividade de ensino. Nas palavras de Soares (2008, p. 77)

o motivo é o que orienta uma atividade de ensino, carrega de sentido e significado as ações, pois estabelece para elas um fim que se vincula à vida intelectual e material e proporciona mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro do universo das atividades humanas, a atividade docente, só se constitui como atividade de ensino quando cria no professor a necessidade de realizá-la. Do ponto de vista do professor, a princípio, podemos dizer que a atividade organizada é uma atividade de ensino. No entanto, isto ocorrerá quando o professor estiver orientado por necessidades e motivos em direção aos fins pretendidos. Como afirma Moura (apud ROESLER e LOPES, 2009) a atividade de ensino, assumida como núcleo da ação educativa, parece ter duas dimensões: a de formação do

professor e a de formação do aluno [...]. A situação-problema do aluno é a aprendizagem e a do professor, o ensino.

Com relação a esse aspecto, o professor é o responsável pela caracterização da atividade e definição de seus objetivos, de onde decorre um processo interno de descobertas que pode definir nos professores o que é significativo para eles e para seus alunos (SOARES, 2008, p. 132). Nessa perspectiva, dar significado as ações de professores e alunos no processo educativo significa que diferentes ações devem ser realizadas de forma individual e coletiva.

Serrão (2006, p. 126-127) colabora com essa discussão, enfatizando que ensinar é

a atividade predominante do professor e, como tal, visa o desenvolvimento dos estudantes com os quais interage, que pode ser impulsionado por uma organização do ensino capaz de promover ações voltadas à aprendizagem de conceitos por parte dos estudantes, colocando-os em movimento, em uma posição ativa diante do conhecimento que se convencionou culturalmente relevante para a compreensão e transformação da realidade objetiva.

Esse pensamento de Serrão (2006) demonstra como a tarefa do professor exige diferentes conhecimentos específicos, podendo, desse modo, existir diferentes formas de relacionar conhecimento e ação. Associadas às diferentes funções, compete ao professor, executar um conjunto de ações constitutivas dos processos de ensino e de aprendizagem, como planejar, elaborar, desenvolver, avaliar. Ademais, também deve abordar questões e temas das diversas disciplinas escolares que, por vezes, apresentam-se estanques, tanto para ele como para os estudantes.

Na perspectiva da TA, a atividade docente, envolve diferentes conhecimentos, que podem ser resumidos aqui em conhecimentos teóricos e na atividade prática. Nesse sentido, o saber e o fazer constituem-se elos inseparáveis, necessários à prática docente. O conteúdo objetal da atividade do professor desenvolve-se nas várias ações assumidas de modo compartilhado, que vão do planejamento ao desenvolvimento das ações com seus alunos. Além disso, a atividade principal do professor, o ensino, é envolvida por uma diversidade de funções, tais como ensinar, orientar o estudo, atender individualmente os alunos, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, conforme destacou Serrão (2006).

Considerando essas distintas formas de relacionar conhecimento e ação, em outras palavras teoria e prática, Roesler e Lopes (2009, p. 110) apontam que

a falta de relação entre conhecimento e prática acaba levando muitos professores a agir com base em suas próprias convicções, cujos mecanismos foram desenvolvidos muito mais em razão das vivências pessoais e sociais do que com o suporte do conhecimento especializado, como o do tipo pedagógico.

No entanto, os professores investigados em nosso estudo não deviam enquadrar-se nesse perfil, uma vez que estavam em processo de formação, contudo, sabemos que as convicções, crenças e vivências pessoais e sociais podiam estar presentes no agir dos professores no momento da realização dos projetos de ensino. Assim como, podiam fazer uso de conhecimentos adquiridos em sua formação continuada, além de mobilizar outros adquiridos em suas diferentes experiências.

O conceito de atividade de Leontiev pode fornecer elementos para entender a atividade de ensino como uma unidade formadora ou desencadeadora de formação, tanto do professor quanto do aluno, uma vez que formar-se e formar alguém pode se concretizar num mesmo universo [...] (ROESLER e LOPES, 2009, p. 100).

Por conseguinte, a atividade de ensino é entendida, nessa perspectiva, como objeto da atividade docente, em que a necessidade do professor é produzir condições para a aprendizagem; o objetivo é ensinar ou mediar o processo de apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das ações vai proporcionar a aprendizagem, segundo Moura (apud ROESLER e LOPES, 2009). Esses autores, acreditam, ainda, que no processo de formação, o professor tem a necessidade de apropriar-se de conhecimentos que lhe dê condições de organizar o ensino de maneira a desenvolver as atividades pedagógicas.

4.1.2 A organização do ensino na perspectiva da TA

Na perspectiva de Moura (2010), o ensino é um modo de realização da educação em busca do conhecimento escolar. Para esse autor, “entender a escola como lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é necessariamente assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim” (p. 89).

Podemos dizer que, ensinar compreende o desenvolvimento de atividades específicas relacionadas ao ensino, uma vez que nem todas as atividades que o professor realiza em sala de aula, podem ser consideradas como de ensino. Enfim,

para ser considerada atividade de ensino deve-se levar em consideração o seu objetivo ou propósito, ou seja, a intenção implicada na situação analisada. Isto nos leva a dizer que, uma atividade de ensino somente pode ser caracterizada pela referência à sua intenção.

Soares (2008, p. 68), por sua vez, considera que “a corrente histórico-cultural valoriza as escolas e os espaços de ensino-aprendizagem como lócus fundamental para processos de tomada de consciência no seu sentido mais amplo, individual e coletivo”. Para esse autor, em nossa sociedade, a escola é um dos espaços primordiais de interação da criança com o mundo dos adultos e com sua herança cultural. Na escola surge a necessidade de “conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca desta realidade” (id. *ibidem*).

Para Leontiev (apud SOARES, 2008) a escola e suas diferentes formas de organização e inserção social possibilitam as crianças e aos adolescentes alterações qualitativas no seu processo de desenvolvimento individual, uma vez que, ao se inserir na escola, as crianças são levadas a descobrir diversas responsabilidades sociais que antes não lhes eram cobradas.

Sendo assim, o ensino, objeto da atividade do professor pode também ser concebido como um dos instrumentos para a formação do homem como ser humano, portanto, para o desenvolvimento da criança, uma vez que o professor contribui para a constituição e o desenvolvimento de sua condição humana (VIGOTSKI, 2001 apud SERRÃO, 2006). Nessa perspectiva, o ensino é uma possibilidade de formar a pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico-cultural capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o (MARX, 1970, 1983 e 1987 apud SERRÃO, 2006, p. 38).

Em resumo, como toda “atividade humana”, a atividade de ensino deve promover o desenvolvimento humano sob determinadas condições histórico-culturais (SERRÃO, 2006, p. 38).

Do ponto de vista da psicologia soviética, conforme explica Roesler e Lopres (2009, p. 92) o “ensino assume grande importância no desenvolvimento do indivíduo” e está condicionado à forma como o educador o organiza e de como encaminha a atividade. Desse modo, são maiores as possibilidades de os alunos envolvidos no processo educativo, apropriar-se das habilidades e dos conhecimentos.

De acordo com Moura (apud ROESLER e LOPES, 2009, p. 39) os aportes da teoria histórico-cultural têm evidenciado que “a construção do conhecimento pelo sujeito acontece na apropriação de significados, na produção conjunta de objetos e na solução de problemas gerados nas relações interpessoais”.

Desse modo, o processo de apropriação defendido por esse autor está relacionado a duas condições: i) “a apropriação dos bens produzidos só ocorre por meio da atividade efetiva do sujeito em relação a eles, decorrente de uma atividade adequada”; e ii) “a apropriação dos instrumentos e das ideias produzidas pelos homens é um processo mediado, ou seja, os próprios homens introduzem as novas gerações por meio da comunicação, no mundo dos objetos culturais” (LEONTIEV, 1978, p. 285). Para Leontiev (1978) é pela “atividade prática no processo de apropriação dos instrumentos e ideias elaboradas pelos próprios homens que se tem a possibilidade de estudar e compreender o desenvolvimento das suas funções psicológicas”.

É pela apropriação da experiência humana que o homem se constitui como ser humano. Esse processo ocorre por meio da própria atividade do indivíduo, pois ela reproduz as capacidades que historicamente o ser humano desenvolveu e que estão incorporadas nas mais variadas manifestações culturais, materiais, ideais. (MARX, 1985; LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988 e 1999 apud SERRÃO, 2006, p. 39).

Nessa concepção, o professor age por meio de intenções declaradas nas ações planejadas, somente assim ele chegará aonde deseja. Desse modo, no ato educativo do professor deve contemplar o planejamento de suas atividades de tal maneira que os alunos possam sentir-se envolvidos, pela clareza dos motivos e finalidades da ação educativa.

Soares (2008) afirma que estabelecido o motivo, o professor encontra no aluno um investigador, curioso e interessado. Assim, a atividade de ensino estrutura-se em função do motivo do ensino e da aprendizagem: a busca pelo conhecimento. As atividades de ensino elaboradas pelos professores devem oferecer condições para que os alunos entendam a situação de aprendizagem e realizem ações de aprendizagem. Portanto, é necessário que sejam informados do motivo da atividade.

Todavia, se a atividade de ensino tem por objetivo transformar o conhecimento em algo significativo para a vida do aluno. Nesse caso, o conhecimento deve ser o motivo para o qual a atividade de ensino se organiza.

Ainda de acordo com Soares (2008), na teoria da atividade, a apropriação do conceito justifica-se pela necessidade de fazer com que os estudantes tomem consciência das suas ações e operações, dando-lhes sentido e significado. As ações e operações se bem encaminhadas pelo professor, a partir da tarefa proposta, levam a modificações no plano interno dos alunos, ou seja, a atividade de ensino promove a elaboração e reelaboração do conhecimento.

A atividade de ensino na perspectiva da TA dá ênfase ao desenvolvimento de ações compartilhadas, uma vez que cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem interage com outros para a concretização da atividade. Ou melhor, a atividade de ensino é planejada pelo professor para ser realizada em parceria com os alunos que estão em atividade de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que os professores, também estavam passando por uma atividade de aprendizagem enquanto professores em formação.

Sendo assim, as ações de cada um dos sujeitos que concretizam a atividade, podem acontecer a partir de ações isoladas e ações coletivas e deve envolver parcerias, divisão de trabalho e busca comum de resultados.

Embora sejam as ações de cada um dos envolvidos, professores e alunos, que concretizam a atividade, nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem somente acontece na interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Ao interagirem, professores e alunos partilham significados que vão modificando-se pela atribuição de diferentes sentidos à atividade e, daí, a aquisição de novos conhecimentos, modifica todo o sistema de compreensão do objeto e altera o modo de ação sobre o mesmo. E isso acontece em razão da busca da satisfação da sua necessidade.

Leontiev (1978) afirma que toda atividade humana está dirigida para satisfazer a necessidades que permitam ao sujeito desenvolver e prolongar sua vida, ou seja, as necessidades são determinadas pelas relações sociais condicionadas ao lugar que o sujeito ocupa nessas relações, nesse caso, no lugar de professores em um curso de formação continuada para professores que tinham a necessidade de realizar a tarefa solicitada no Programa. Entretanto, para que essa necessidade levasse à realização efetiva do projeto de ensino, considerando a solicitação, foram necessárias as condições que lhes permitissem desenvolver ações para atingir o seu fim.

Segundo Roesler e Lopes (2009, p. 36)

a existência de uma necessidade, entretanto, não é suficiente para a realização de uma atividade. É preciso que exista um motivo que leve o sujeito a atuar na direção de sua satisfação. A qualidade das ações depende do motivo que deve existir no sujeito da atividade. O motivo é uma necessidade objetivada, o objeto que move o sujeito em direção à ação; é o motivo que impulsiona o sujeito em direção ao objeto e que contém o aspecto dinâmico da conquista desses objetivos.

O motivo, segundo Leontiev (1978), é aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula, o que define a atividade é o motivo que o sujeito estabelece em relação ao seu objeto, transformando suas ações e operações em processos conscientes para determinado fim. “Na teoria da atividade, a apropriação do conceito justifica-se pela necessidade de fazer com que os estudantes tomem consciência das suas ações e operações, dando-lhes sentido e significado”, conforme afirma Soares (2008, p.130).

Importa salientar que uma exigência da TA, segundo Roesler e Lopes (2009) consiste em diferenciar os motivos de uma atividade dos fins das ações. Saber o motivo é importante, pois o significado psicológico das ações depende dele, do sentido que tem para o sujeito. Por exemplo, em relação aos professores, sujeitos de nosso estudo, a necessidade de realizar o projeto de ensino está ligada ao motivo de cumprir uma solicitação do curso que, conseqüentemente, tem um motivo geral: concluir o curso. Entretanto, não corresponde à necessidade atribuída ao professor sobre o tema escolhido para ensinar aos alunos. Na análise dos projetos de ensino consideramos apenas os elementos da TA que correspondem a esta atividade para aprendizagem dos alunos sobre o objeto selecionado para esse fim.

Os sujeitos desta pesquisa realizaram os projetos de ensino com uma necessidade comum, qual seja, planejar e desenvolver um projeto de ensino que contemplasse o uso das mídias. Sobre essa atividade, inferimos que os professores deviam contemplar a perspectiva da proposta de integração estudada no Curso Mídias na Educação. Sendo assim, entendemos o projeto de ensino desenvolvido pelos professores com os alunos têm uma dimensão pedagógica, que é resultado da intencionalidade oriunda da formação continuada.

Em nosso contexto de pesquisa, chamamos a atenção para os elementos que estruturam a atividade humana e que se relacionam e são fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois como defendem Kaptelinin e Nardi (2006) certos princípios da Teoria da Atividade podem iluminar abordagens do nosso

agir com tecnologias. Tais princípios podem ser resumidos em: ênfase na intencionalidade humana, assimetria entre pessoas e coisas, importância do desenvolvimento humano e a ideia de cultura e sociedade como instâncias que dão forma à atividade humana.

Destacamos o discurso desses autores para caracterizar a natureza das interações presentes em usos de ferramentas tecnológicas, ao afirmarem

em TA as pessoas agem com tecnologia; as tecnologias são planejadas e utilizadas em contexto de pessoas com intenções e desejos. Pessoas agem como sujeitos no mundo, construindo e concretizando suas intenções e desejos como objetos. TA mostra a relação entre pessoas e ferramentas como uma mediação; as ferramentas são mediadoras entre pessoas e mundo. (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.10).

Atualmente, considerando a sociedade tecnológica da atualidade é preciso que o professor, independente da disciplina que leciona, busque conceituar a cultura midiática como um segmento das categorias de cultura, bem como analisar os diversos processos de produção e circulação de bens culturais em nossa sociedade.

Soares (2008) defende que é preciso repensar o papel das mídias no processo de construção da cultura, pois se a cultura popular é fruto das interações do sujeito histórico com o seu contexto social, devemos considerar que as mídias constituem parte importante do contexto dos alunos.

A experiência tem demonstrado que as práticas docentes devem ressignificar o aprendizado que os alunos têm dos conteúdos ou temas, a partir da cultura midiática. É preciso possibilitar aos alunos uma relação de indagação, problematizadora e reflexiva com fontes diversas e que lhes possa garantir autonomia frente a elas.

Serrão (2006, p. 46) corrobora com tal pensamento ao enfatizar que a prática pedagógica organizada por projetos de ensino traz a instauração de um problema a ser investigado como fator determinante para desencadear uma série de ações articuladas entre si. Este momento inicial pode ser

provocado pelo professor ou mesmo pelas próprias crianças que curiosas, buscam respostas e soluções que exigem necessariamente a articulação entre conteúdos, antes reservada aos limites de cada disciplina. Tal articulação passa a ser impulsionada pelas perguntas estabelecidas, tornando-se intrínseca às ações básicas de cada projeto: a investigação, a construção e/ou elaboração (que pode se referir aos objetos físicos ou de estudos) e a avaliação contínua.

Durante a realização do projeto de ensino, o professor não pode se limitar a observar e a dar suporte para aos alunos ao longo das atividades, mas precisa ter uma participação ativa no processo pedagógico: interagir com o grupo e mobilizá-lo, com o intuito de promover a interação e a integração, desafiando-os para a resolução de diferentes atividades, individuais e coletivas.

Nessas situações, o professor chegará à atividade de aprendizagem, na perspectiva de Leontiev, se conseguir tornar, para seus alunos, a atividade relevante, isto vai depender do grau de significado, para sua vida cotidiana e para o ser cidadão, representados pelos motivos e finalidades estabelecidos pelo professor. Neste caso, o ato de planejar a ação docente, ação específica do professor, envolve, também, o desenvolvimento de estratégias – no jeito de conduzir o processo – que possam motivar os alunos e os envolvam no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo descreve o percurso metodológico realizado no processo investigativo sobre o uso de mídias na atividade de conclusão do Programa pelos professores que concluíram o nível intermediário do Curso Mídias na Educação no município de Campina Grande no período 2009-2010.

Optamos pela problemática já descrita, primeiro, pelo crescente interesse, no cenário nacional, em pesquisas que envolvem as áreas: formação de professores e, em particular, sobre o uso das tecnologias no processo educativo, conforme já discutimos anteriormente. Segundo, por acreditarmos, que o investimento na formação do professor é o caminho para repensar uma nova forma de educar, uma nova forma de ensinar. Nesse sentido, compartilhamos com o pensamento do professor João Francisco Souza (2009), de que a formação de professores deve ser encarada “na perspectiva da formação humana e profissional como objeto da prática pedagógica e como processos indissociáveis: formação de professores e prática pedagógica” (p.14) e que a forma como o professor atua está diretamente relacionada com a formação por ele recebida.

Este estudo organiza-se dentro de alguns pontos fundamentais que perpassam o conjunto das questões tratadas, quais sejam: as relações entre a formação de professores e a prática pedagógica, em especial, entre as tarefas de ensino e as mídias escolhidas para a sua realização, que demonstram a possibilidade de integração das mídias à prática pedagógica na perspectiva dos estudos realizados durante o Curso Mídias na Educação.

A fim de atingir os objetivos de pesquisa, descrevemos a partir de então, o desenho do percurso metodológico por nós estabelecido. Este desenho se configura dos momentos construídos para a coleta de dados, além disso, decidimos fazer menção das dificuldades e entraves que não se concretizaram, por entendermos que a cientificidade não pode ser reduzida a uma só forma de conhecer e fazer pesquisa, ou seja, à melhor forma, e que o conhecimento científico “se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica” (MINAYO, 2010, p. 54), sendo assim, os percursos não percorridos, a partir da constatação das dificuldades enfrentadas pelas pesquisadoras, ajudam à compreensão do fenômeno estudado.

5.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA E PELO ESTUDO DE CASO

Tendo em vista a temática em estudo, a natureza do problema de pesquisa, e os objetivos alcançados, optamos pela abordagem qualitativa que consiste na obtenção de dados em contato direto com a situação estudada e na análise descritiva dos mesmos, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Abordagem essa que, a partir do contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, é possível apreender não somente a realidade objetiva, assim como a experiência subjetiva e as perspectivas daqueles ou daquelas que se constituem nossos parceiros na construção desse conhecimento.

De acordo com Triviños (2006, p. 120) a pesquisa de campo na área das ciências sociais é de caráter qualitativo “[...] quando tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade a partir do ângulo qualitativo”.

Para Minayo (2010, p. 57) o método qualitativo

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Esse tipo de método, conforme coloca Minayo (2010, p.57) tem fundamento teórico,

além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Para Minayo (2010, p. 22), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como “capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, [...]” (grifo da autora).

Em concordância com esse pensamento, uma pesquisa de natureza qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se

preocupa em retratar a perspectiva dos participantes sobre o objeto de estudo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Assim, neste estudo a obtenção dos dados fez-se mediante o contato das pesquisadoras com os sujeitos, ou seja, os docentes egressos do Curso Mídias na Educação em sua prática docente.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993).

Sendo assim, trabalhar com a abordagem qualitativa significa aprofundar-se nos mundos dos significados das ações e relações humanas, ou seja, é considerar o não perceptível e o não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1993, p. 22).

Com base nos estudos sobre esta abordagem (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 2006; MINAYO, 2010) podemos dizer que na pesquisa qualitativa, muitas informações sobre o objeto em estudo por não poderem ser quantificadas, precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla. Nesse sentido, a perspectiva interpretativa sobre o objeto estudado parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, isso pressupõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e o fenômeno que está sendo investigado.

Outra característica que configura as pesquisas qualitativas, segundo esses autores, refere-se à abordagem indutiva. “Ela permite ao observador realizar observações mais livres, deixando que padrões e categorias surjam, natural e progressivamente, durante a coleta e análise dos dados. Os pesquisadores não se premeditam a buscar evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*”. (ALLEVATO, 2005, p. 183).

De acordo com Weller e Pfaff (2010, p. 34)

o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano

escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), estudos de caso permitem “o contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos acontecem, permitindo conhecer as circunstâncias particulares em que o objeto de estudo se insere”. Para Minayo (2010, p. 164) “os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”. Além disso, conforme coloca essa autora, “é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança”.

Goode e Hatt (apud MINAYO, 2010, p. 164) definem o estudo de caso assim: “é um meio de organizar dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado”.

Metodologicamente, conforme discute Minayo (2010, p.164)

os estudos de caso evidenciam ligações causais entre intervenções e situações da vida real; o contexto em que uma ação ou intervenção ocorreu ou ocorre; o rumo de um processo em curso e maneiras de interpretá-lo; o sentido e a relevância de algumas situações-chave nos resultados de uma intervenção.

Os objetivos do estudo de caso podem ser resumidos em:

a) compreender os esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo específico; b) permitir um exame detalhado de processos organizacionais ou relacionais; c) esclarecer os fatores que interferem em determinados processos; d) apresentar modelos de análise replicáveis em situações semelhantes e até possibilitar comparações, quando no projeto, no decurso do trabalho de campo e nas análises o investigador trabalhar com tipificações.

Este estudo, enquanto inserido nessa abordagem, privilegia o contexto, os processos e a subjetividade em que estão envolvidos os sujeitos e, portanto, caracteriza-se como estudo de caso, uma vez que os sujeitos investigados constituem um grupo de professores com a particularidade de terem participado de um curso de formação continuada para o uso de mídias na educação e terem concluído o nível intermediário em 2010.

Em relação aos instrumentos e técnicas de coleta dos dados, o estudo de caso “assemelha-se à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos”.

Portanto, o trabalho de campo aqui apresentado representa uma possibilidade de explorar e argumentar, por meio da reflexão, a realidade investigada. Nesse sentido, utilizamos, para coleta de dados, o questionário com o objetivo de construir o perfil dos sujeitos da pesquisa e a caracterização deste grupo em relação a alguns aspectos do uso das mídias, e dos projetos de ensino desenvolvidos em sala de aula.

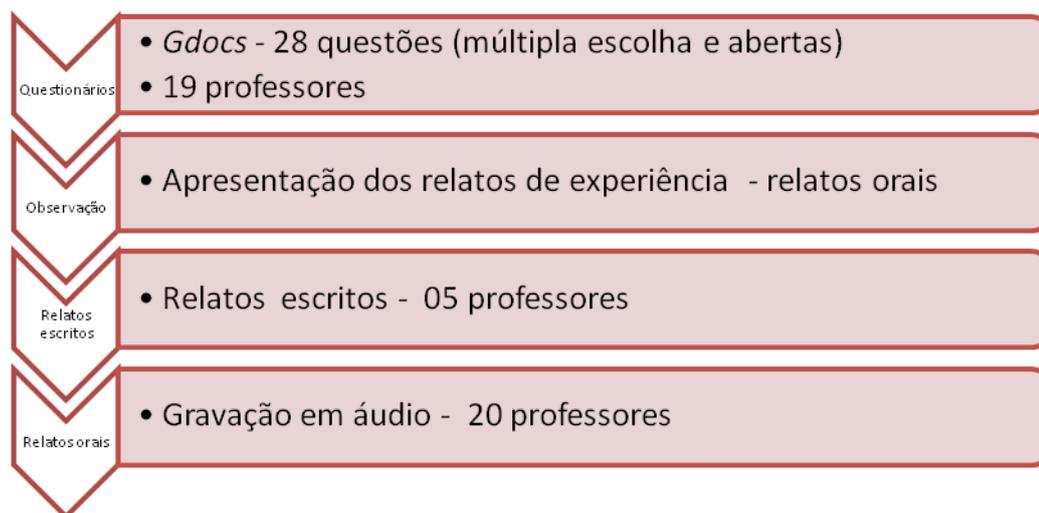
A observação não participante, também foi uma técnica utilizada no momento da apresentação do projeto de ensino, a partir da qual foi possível gravar em áudio a apresentação dos relatos de experiência de 30 professores, das quais, foram usadas, apenas, 20. Algumas gravações foram analisadas, porém não apresentadas neste estudo, devido a problemas técnicos de gravação, em alguns casos, e em outros as informações já estavam presentes nos projetos de ensino.

Iniciamos a transcrição das gravações da apresentação dos projetos de ensino, porém, fomos percebendo durante o processo que muitos trechos estavam incompreensíveis. O fato de não podermos gravar a imagem e sim a fala dos professores comprometeu a compreensão do relato, uma vez que eles explicavam o que havia no slide, não tivemos como entender a que se referiam. Nesse sentido, achamos melhor desconsiderar as gravações e nos determos na análise dos instrumentos de que dispúnhamos: questionários e projeto didático (ou relato de experiência como alguns professores identificaram no material encaminhado para análise.

Na figura 3 apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, entretanto, foram utilizados para análise, apenas, os questionários de dezoito professores e os projetos de ensino referentes a cinco professores, os quais estão descritos na seção 5.2.

Os projetos ou relatos de experiência estão descritos e analisados no capítulo 8. Primeiro fazemos uma apresentação e discussão deles e, posteriormente, uma análise relacionado-os com a Teoria da Atividade.

Figura 3 - Quadro resumo dos instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa (2011)

5.2 O CAMINHO PERCORRIDO

Procurando atender às premissas teóricas e metodológicas da proposta desta pesquisa, apresentamos, aqui, as etapas que constituíram o percurso metodológico do estudo, sendo que, na primeira etapa, descrevemos o que conseguimos realizar e, na segunda, o que não foi possível realizar do percurso por nós definido para alcançarmos nossos objetivos.

Como primeiro passo metodológico, realizamos visitas à instituição de ensino superior responsável pelo desenvolvimento do Curso Mídias em Educação no município de Campina Grande. Nas visitas realizadas, tivemos conversas informais com a coordenadora e algumas tutoras do curso com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e conseguir a autorização para a realização do estudo, assim como, conhecer as condições e o contexto no qual se desenvolveu a formação, além de obter as informações necessárias para acesso aos sujeitos.

Esse contato inicial permitiu-nos ter dimensão do campo empírico, o qual se delineava amplo e com algumas incertezas e imprecisões. Já esperávamos algumas dificuldades. Uma delas relacionava-se à modalidade do curso oferecido aos(as) professores(as). Sabemos, por experiência com a tutoria virtual em cursos de graduação a distância, a dificuldade dos participantes realizarem as tarefas e postarem-nas com frequência, bem como de acessarem a plataforma com regularidade. Mesmo o curso sendo realizado com o apoio da internet, implicando

maior possibilidade e facilidade de acesso pelos professores, ainda, vivenciamos essa dificuldade quanto à devolutiva dos questionários respondidos, fato confirmado pelo pequeno número de respostas obtidas no período de 90 (noventa) dias, apenas, quatro professores autorizaram a divulgação de seus e-mails.

Isto ficou revelado, também, naquele momento, em um dos encontros com as tutoras, quando nos deparamos com a dificuldade de acesso aos contatos dos professores (telefone ou e-mail) que estavam participando do curso.

Inicialmente, havíamos planejado selecionar os participantes de nossa pesquisa, a partir da aquisição do nome da escola no município de Campina Grande onde os professores ensinavam. Para nossa surpresa, fomos informadas de que no cadastro de professores não havia o nome das escolas, apenas os dados pessoais, o endereço eletrônico e número de telefone. Porém, as tutoras só podiam liberar o e-mail de cada professor com a autorização deles. Então, ficou acordado com elas que forneceriam o contato assim que tivessem a autorização. Isso demandou um tempo para que pudéssemos obter essas informações, causando-nos inquietação e temor em relação ao tempo decorrido e o que nos restava para a qualificação. A nossa preocupação era não obter esses dados no tempo necessário para a realização do estudo piloto, uma vez que era a última turma do curso desenvolvida naquela instituição. Qualquer atraso na coleta de dados poderia comprometer os próximos passos da investigação.

A inquietação e temor acentuaram-se quando no último seminário em dezembro de 2010, observamos que algumas colegas do mestrado já apresentavam dados iniciais de suas pesquisas. Saímos daquele encontro, decididas a chegar à qualificação com maior disponibilidade de dados possíveis e darmos início à análise.

De posse de algumas informações importantes, adquiridas com a coordenadora e as tutoras, definimos alguns critérios de seleção para a composição do grupo pesquisado: os sujeitos seriam os professores egressos do Curso Mídias na Educação, concluintes no ano de 2010, da rede de ensino pública municipal ou estadual, do ensino fundamental I e II, que lecionassem no município de Campina Grande.

Após essa definição, ficamos aguardando a liberação dos contatos dos professores para realizarmos o segundo passo: conhecê-los(as). Isto foi possível somente no encontro presencial realizado nos dias 17 e 18 de dezembro de 2010, para a apresentação do relato de experiência dos projetos desenvolvidos pelos

professores em suas salas de aula. Este momento de socialização foi organizado pelas tutoras responsáveis pelo acompanhamento dos professores na plataforma do E-proinfo e contou com presença da coordenadora do curso e demais professores que chegaram à etapa final do Curso Mídias na Educação.

Esse encontro foi promovido pela instituição pública de ensino superior responsável por todo o processo da formação continuada, tais como: seleção e capacitação dos tutores: produção e oferta dos módulos e certificação dos cursistas.

A proposta do curso contempla dois encontros presenciais na modalidade presencial, que acontecem duas vezes durante o curso, uma no início e outra no final. Cada um desses encontros tem objetivos definidos.

Naquela ocasião, após a apresentação da pesquisadora pela coordenadora do curso, foi feito o convite aos professores para participação da pesquisa, a explicação dos objetivos, esclarecimentos necessários e a autorização para observação e gravação em áudio dos relatos de experiência dos projetos de ensino. Eles disponibilizaram-nos os e-mails para envio do questionário e posterior contato.

Esse momento do relato de experiência foi significativo porque serviu para favorecer o contato com os participantes e ter acesso as primeiras informações sobre o nosso objeto de pesquisa.

Participaram da socialização dos projetos de ensino, professores de escolas públicas municipais e estaduais de vários municípios do estado da Paraíba. Esses professores foram distribuídos em duas turmas, conforme o acompanhamento das tutoras durante o curso.

Como não podíamos observar as duas turmas ao mesmo tempo, foi necessário escolher uma das salas. A princípio a ideia foi usar o critério de escolha para seleção dos sujeitos definido na primeira etapa do projeto de pesquisa, qual seja, a prioridade seria professores de Campina Grande. Então, procurei essa informação com as tutoras, a partir de uma lista disponibilizada por elas. O grupo escolhido para observação foi o que havia maior número de professores de Campina Grande. Esse critério foi modificado, posteriormente,

No primeiro dia, foram apresentados doze relatos de experiência com o uso de mídias em sala de aula. No segundo, foram dezoito apresentações, fazendo um total de trinta relatos observados e gravados nos dois dias.

Empreendemos todo esforço, para que na medida do possível, nada escapasse ao nosso olhar; pois, reconhecemos a importância do significado das

expressões corporais reveladas pelos gestos, pelos olhares, pelas expressões dos professores no momento da apresentação e que são fundamentais para construção do significado do nosso objeto de estudo.

Reconhecemos a observação como importante procedimento de pesquisa em Educação, tendo como preocupação central o processo educativo, conforme determina André (2004, p. 28). De acordo com Triviños (2006, p. 153)

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto [...] algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...]. Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.

Na opinião de Vianna (2007, p. 12) “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. Complementando essas ideias, Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”. Essas autoras afirmam, também, que as condições, para que um instrumento de investigação científica seja válido e fidedigno, exigem do pesquisador um planejamento cuidadoso e uma preparação rigorosa. Ao planejar, ele determina o quê e o como observar, o seu grau de participação e a duração das observações. Essas condições determinam o êxito da pesquisa, uma vez que sem “acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender [...] da habilidade do observador e de sua capacidade de observar [...]” (VIANA, 2007, p.12).

Dessa forma, a observação realizada nesse encontro para relato de experiência, foi fundamental para complementar o que ainda seria observado na segunda etapa de coleta dos dados. A partir de então, nosso empenho foi ajustar as perguntas do questionário para a aplicação do piloto.

O questionário foi construído em formulário específico disponibilizado no Google docs, composto por 25 perguntas fechadas (tipo múltipla escolha) e abertas, para ser preenchido *on line* pelos professores. Isto permitiu a consolidação das respostas em um banco de dados disponibilizado na própria página do site. Este

procedimento favorece as perguntas de natureza fechada, uma vez que os dados já se apresentam organizados em gráficos, facilitando a leitura. Quanto às perguntas abertas, estas exigem do investigado uma informação espontânea, além de possibilitar o aparecimento do real significado das situações vivenciadas pelos indivíduos.

As perguntas foram organizadas no formulário do Google docs de acordo com a seguinte ordem: primeiro, colocamos aquelas que compõem o perfil dos professores; em seguida, as perguntas relacionadas ao uso de mídias pelos professores antes da participação do curso e, por fim, as perguntas relativas ao uso depois do início do curso. A organização do questionário possibilitou a análise apresentada no capítulo 7.

Para melhor visualização dessas etapas já descritas, apresentamos uma síntese no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese das etapas do percurso percorrido

Etapas		Descrição	Instrumentos a serem usados	Método de análise
1	Exploração do campo empírico e dos sujeitos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • visitas à instituição de ensino superior responsável pelo desenvolvimento do Curso Mídias em Educação no município de Campina Grande • conversas informais com a coordenadora e algumas tutoras do curso no município de Campina Grande • apresentação do projeto de pesquisa; • solicitação para autorização da realização do estudo; • conhecimento das condições e do contexto no qual se desenvolveu a formação; • obtenção de informações necessárias para acesso aos sujeitos. 	Observação; Conversas ;	Exploratório

Quadro 3: Síntese das etapas do percurso percorrido (Continuação)

Etapas		Descrição	Instrumentos a serem usados	Método de análise
2	Observação da apresentação do relato de experiência	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações e gravação das apresentações 	Observação; Gravação em áudio; Diário de Campo	Exploratório
3	Aplicação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário; • preparação das informações, início da transformação do conteúdo em unidades; • elaboração das tabelas para preparação das informações 	Formulário do Google docs	Conteúdo Fase 1 Tratamento das informações

Fonte: Produção própria – 2011

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO

A abordagem qualitativa exige a utilização de uma metodologia sistemática, por isso empregamos a técnica da Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2002), para descrever e interpretar o conteúdo dos instrumentos usados para a coleta dos dados.

De acordo com Franco (2008, p. 23), a Análise de Conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como “o ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Franco acrescenta, ainda, que a AC, “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. [...] E, necessariamente, expressa um significado e um sentido”.

Segundo Bardin (2002, p. 42) a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Este método consiste, segundo Triviños (2006, p. 160), em um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Moraes (2010, p. 2) afirma que como “método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos”.

Para esse autor, em sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo leva em consideração uma série de pressupostos, os quais permitem investigar qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal. Em conformidade com a natureza da abordagem qualitativa, esta metodologia de análise é usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos realizados nessas modalidades de comunicação.

Em qualquer de suas abordagens, explica Moraes (op. cit.), podemos encontrar informações complementares advindas das diversificadas fontes selecionadas, as quais chegam ao investigador em estado bruto, necessitando serem processados para, somente assim, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência, indo além de uma leitura comum. Para se atingir os níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos a que se propõe investigar, podem-se usar as estratégias de indução e intuição. Embora seja uma interpretação pessoal em relação à percepção que o pesquisador tenha dos dados, a leitura deles não pode ser neutra. Como cita Moraes (2010, p. 2) “toda leitura se constitui numa interpretação”.

Portanto, a análise de conteúdo representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias, pertinente com a abordagem qualitativa que propomos realizar com o nosso estudo. Ainda de acordo com Moraes (2010), vale salientar que a análise de conteúdo constitui-se, então, em mais do que uma simples técnica de análise de dados. Isto significa dizer que o pesquisador deve organizar seu procedimento investigativo partindo de certo número de unidades de análise, agrupadas de acordo com sua significação aproximada, constituindo o primeiro grupo de categorias rudimentares, as quais conduzirão às categorias de análise finais.

A análise qualitativa requer do pesquisador experiência ao olhar para os dados, na perspectiva de não descartar nada dos documentos, pois tudo pode ser importante. Nesse sentido, Minayo (2010, p. 299) chama a atenção que

analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.

O segundo ponto que a autora alerta é para “a fidedignidade à compreensão do material e referida às relações sociais dinâmicas e vivas, ou seja, a rendição do investigador às técnicas [...]. E por fim, “a dificuldade que muitos pesquisadores encontram na junção e síntese das teorias e dos achados em campo ou documentos”.

Minayo (2010) aponta que existem várias modalidades de Análise de Conteúdo, a saber: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações,

Análise Temática e Análise de Enunciação. Destas, daremos relevância à Análise Temática por ser a modalidade escolhida para a análise dos dados do nosso estudo.

Com relação à análise temática, a finalidade é descobrir, segundo Minayo (2010, p. 315) “os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Em uma análise de significados, segundo a autora, “a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso” (MINAYO, 2010).

Na análise temática, Minayo (2010, p.315) diz que “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. Para Bardin (2002, p. 105) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Enfim, a análise dos dados, segundo as orientações desse método, requer alguns procedimentos indispensáveis, os quais estão associados às etapas: preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades, classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação, descritas na seção seguinte.

6.1 O ATLAS TI E A ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS: POSSIBILIDADES E VANTAGENS

A escolha de uma teoria para realizar a análise dos dados é tão importante quanto à escolha da metodologia para a análise. Do mesmo modo, tão importante quanto, é escolher uma ferramenta que auxilie na geração, na análise de dados, na elaboração e na apresentação dos resultados. Não podemos imaginar que, no contexto atual de uso das mais distintas e sofisticadas tecnologias, continuássemos realizando o processo de análise dos dados com o uso de tesoura, cola e pedaços de papel. Ainda hoje, encontramos pesquisadores que preferem organizar seus dados em fichas e armários. No entanto, cada pesquisador precisa saber fazer a escolha adequada do método ao seu objeto de pesquisa e aquilo que pretende responder.

Então, podemos ser indagados sobre quais são as vantagens da utilização de um software de análise qualitativa para auxiliar na análise qualitativa? Vale ressaltar

que estes programas, apenas, facilitam os processos de segmentação, categorização, anotação, recuperação e busca dentro e através de documentos e categorias. Ademais, a depender da familiaridade do pesquisador com o software isto pode ser feito de um modo rápido, além de que os documentos originais são preservados, ou seja, não são fragmentados.

Nesse sentido, escolhemos o software Atlas Ti para a análise dos dados, devido à possibilidade de uso em diferentes tipos de pesquisa e emprego de estratégias de análise sistemáticas e complexas.

Conforme os dados, os objetivos e as estratégias de pesquisa, este software apresenta flexibilidade para geração de dados. Acreditamos nas vantagens do software quanto ao alcance na geração e estruturação dos dados qualitativos; a análise e apresentação dos resultados, possibilitando a construção de redes semânticas; a exportação de documentos em diferentes formatos (XML, HTML, RTF, SSPS) em relação a outros, por exemplo, N-VIVO, Alceste, destinados a pesquisas quantitativas, será muito importante na análise de nossos dados.

O software Atlas Ti permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, não seriam detectáveis na simples leitura do texto, principalmente, em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, com a utilização de lápis, tesoura e cola, porque é possível integrar as unidades hermenêuticas (projetos primários) entre si.

Vale destacar, que nenhum software realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do software para adequá-lo à teoria de base utilizada para análise.

O uso do software Atlas Ti é indicado para análise longitudinal em que se usam instrumentos diversos e complementares, e tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo.

Com o software Atlas Ti é possível analisar e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevistas não estruturada, músicas, reuniões, palestras e outros) imagens (fotos, desenhos, pinturas, e outros) e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes, e outros).

Esse software é ideal para trabalhar grandes quantidades de dados textuais, organizados em diferentes arquivos (Word, rich text, pdf). Além disso, o Atlas Ti permite, ainda, codificar e analisar outros tipos de formatos como imagem, vídeo, áudio exibidos ou não em sites desde que em HTML.

É aconselhável, também, organizar um arquivo no *Excel* para catalogação de todos os documentos e a organização de pastas no computador para armazenamento desses documentos. Esse arquivo permite que os dados originais sejam guardados evitando contratempos em relação à perda do material.

O software permite algumas vantagens em relação a técnicas antigas empregadas na análise de conteúdo. É possível realizar anotações e comentários, elaboração de relatórios, de memorandos, edição, disposição de dados em tabelas e matrizes, entre outros. Os principais elementos interligados ao software Atlas Ti e que estão dentro de um projeto, denominado unidade hermenêutica, são: os documentos primários (P-Docs), as citações (Quotes), os códigos (Codes) e as notas (Memos). Esses elementos dão origem às redes ou teias (ferramentas de análise que podem ser utilizadas para ilustrar as relações que foram analisadas pelo pesquisador), conforme pode ser observado mais adiante.

O software tem uma simbologia e linguagem específicas, ou seja, código, para as unidades de registro e citações (segmentos da mensagem), para as unidades de contexto. À medida que o pesquisador vai codificando o documento, as citações ficam salvas e podem ser usadas para a construção de uma árvore hierárquica, demonstrando todas as ocorrências dos códigos relacionados às citações. Os códigos ficam organizados dentro de caixas e a cada caixa relacionamos as citações correspondentes. Estes podem ser gerados para formar as rede ou teias. As teias podem ser construídas com um ou vários códigos a depender da relação que se queira estabelecer.

Em cada código aparecem algumas informações, como podemos observar dentro de cada caixa de texto, na figura 4. Por exemplo, o código “ação do professor” apresenta a seguinte informação {16,0}. O primeiro número em destaque significa que o código está ligado a dezesseis citações e o segundo número (0) indica que o código não está ligado a outro código.

Figura 4: Código ação do professor

Fonte: Material de análise – software Atlas Ti (2011)

Do mesmo modo, as citações são representadas por um símbolo, seguido de uma informação numérica, por exemplo [2: 25], localizada abaixo do símbolo. O 2 representa que a citação refere-se ao sujeito 2, e o 25, corresponde à vigésima quinta citação desse sujeito, dentre todos os códigos gerados no documento analisado (na unidade hermenêutica).

O software Atlas TI, permite a utilização do recurso Contagem de Palavras, no qual se pretende trabalhar com a análise a nível textual. Este recurso permite que o software tabule todas as palavras contidas nos documentos, em ordem alfabética e com o número de frequência destas palavras, transpostas para uma planilha no Excel.

Este procedimento é necessário, pois o software Atlas TI trabalha com este protocolo para gerar o código de análise. Com a criação do código e a inserção das palavras relacionadas ao código, o Atlas TI fará a auto codificação, isto é, todas as palavras pertencentes ao código, serão selecionadas automaticamente no texto, que está inserido no software. Logo, o software codifica automaticamente, sendo necessária uma etapa de filtragem, pois nem tudo que foi codificado pela palavra isolada, trata efetivamente do contexto analisado.

6.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ATLAS TI: SITUANDO AS RELAÇÕES COM A TEORIA DA ATIVIDADE

Utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) para descrever e interpretar o conteúdo dos instrumentos usados para a coleta dos dados: os questionários e os relatos de experiência dos projetos de ensino realizados em sala de aula.

Para análise dos dados coletados, seguimos as etapas da Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2002), as quais associadas ao uso do software Atlas TI, consistiram em: (leitura flutuante, preparação dos materiais, identificação codificação

dos documentos, criação das unidades hermenêuticas, associação dos documentos primários, descoberta das passagens relevantes, construção dos códigos e memos, contagem de palavras, seleção de segmentos do texto, etc.).

Conforme discutido anteriormente, na Análise de Conteúdo diferentes unidades de registro podem ser empregadas, tais como: a palavra, o tema, o documento, etc.. Em nosso estudo, as unidades de registro selecionadas foram os elementos estruturantes da atividade com base na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978). Conforme explica Bardin (2002), a análise temática consiste em encontrar 'núcleos de sentido' que sejam significantes para a mensagem analisada.

6.2.1 Preparando as informações (pré-análise e exploração do material)

O primeiro passo foi a preparação dos dados a partir da organização dos instrumentos de coleta de dados, a saber: os questionários, os projetos de ensino e os relatos orais (gravação em áudio). Destes documentos desconsideramos os relatos orais devido a problemas técnicos de gravação de alguns relatos, enquanto outros não acrescentaram dados novos além dos que já haviam sido analisados nos relatos de experiência escritos.

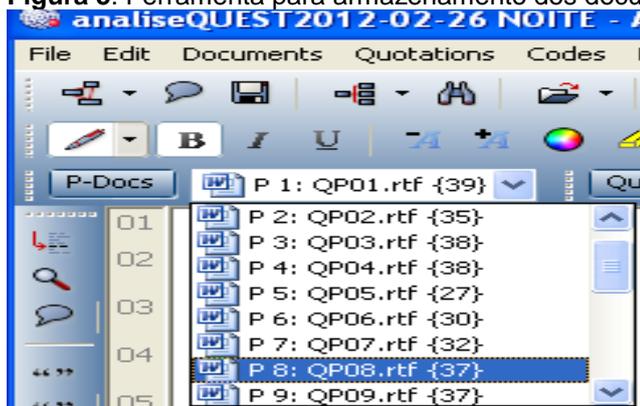
Foi imprescindível a leitura de todo o material de coleta para conhecimento do conteúdo nele inserido, favorecendo a análise das informações. A princípio, fizemos toda leitura dos questionários e destacamos tudo que foi relevante para o nosso objeto de pesquisa. A mesma coisa aconteceu com os projetos de ensino. A exploração dos questionários e dos projetos de ensino permitiu-nos maior apropriação do conteúdo desses documentos.

Então realizamos a inserção no Atlas Ti de todos os materiais originais em pastas separadas, nomeando-as de acordo com a natureza de cada instrumento de coleta de dados. Esses documentos denominados unidades hermenêuticas correspondem aos arquivos que contêm todos os dados de pesquisa, provenientes dos arquivos de origem e foram salvos em pastas no computador com extensão RTF (Rich Text Format).

Após reunirmos os documentos referentes à pesquisa nessas pastas e proceder à leitura para conhecimento do conteúdo desses instrumentos, realizamos o processo de codificação dos materiais, identificando-os com letras e números equivalentes as iniciais do documento e do sujeito investigado, por exemplo, (PDP19

– projeto didático, professor 19). No Atlas Ti existe uma ferramenta que permite o armazenamento desses documentos, são denominados documentos primários. Em todos os instrumentos analisados foram utilizados os mesmos códigos. Esta codificação serviu para além de identificar cada elemento dos materiais analisados, manter coerência nas identificações das informações referentes a cada sujeito.

Figura 5: Ferramenta para armazenamento dos documentos



Fonte: Material de análise – software Atlas Ti (2011)

Continuando o processo, realizamos a transformação do conteúdo em unidade - unidade de registro ou de análise.

Embora essas etapas estejam descritas separadamente, na prática, de acordo com a experiência do pesquisador elas podem acontecer simultaneamente, ou seja, à medida que vai lendo o material pode identificar algumas das categorias e o uso do software permite o procedimento de codificação, simultaneamente. Entretanto, descreveremos cada etapa separadamente por motivo de organização e para sermos fiéis a forma como a autora da AC considera.

6.2.2 Explorando os materiais

A etapa de exploração dos materiais corresponde a diferentes momentos da análise dos dados. Nessa etapa acontece a transformação do conteúdo em unidades de registro, ou seja, a unitarização (MORAES, 1999).

Realizado de maneira primária, sem a utilização de software específico para esta etapa da análise de conteúdo, cada documento foi inserido no *Word* e com o auxílio da ferramenta de realce de cor, marcamos nos textos referentes aos

questionários e aos projetos de ensino, os aspectos relevantes relacionados às categorias relacionadas a cada instrumento.

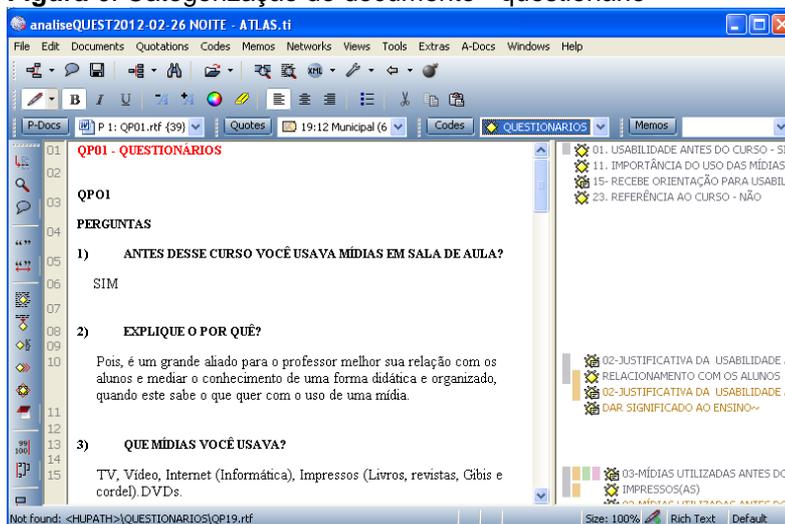
Para os questionários, as categorias relacionam-se as perguntas, entre elas: mídias usadas; justificativa de uso; frequência de uso; etc., enquanto que para os projetos de ensino, as categorias denominadas a priori, foram consideradas a partir da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978): necessidades, motivos, ações e operações. Esses elementos foram tomados como referência para criação dos códigos equivalentes às unidades de registro.

A intenção de realizar esse processo, já nessa fase, foi de facilitar o nosso olhar em relação às categorias de análise definidas previamente, para o momento da codificação.

6.2.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Esta etapa consiste na categorização ou classificação das unidades em categorias. Para isso é necessário tratar “os resultados brutos obtidos a fim de que sejam significativos e válidos e possam proporcionar ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos [...]” (BARDIN, 2002, p. 101). Podemos dizer que implica agrupar os dados de acordo com as semelhanças e analogias previamente estabelecidas, por meio de critérios determinados, com base no problema, nos objetivos e elementos utilizados na análise de conteúdo.

Figura 6: Categorização do documento - questionário



Fonte: Material de análise – software Atlas Ti (2011)

De acordo com Bardin (2002), a unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é na ordem semântica, o menor recorte que se extrai do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. O resultado deste processo será diferentes mensagens divididas em elementos menores, devidamente codificados.

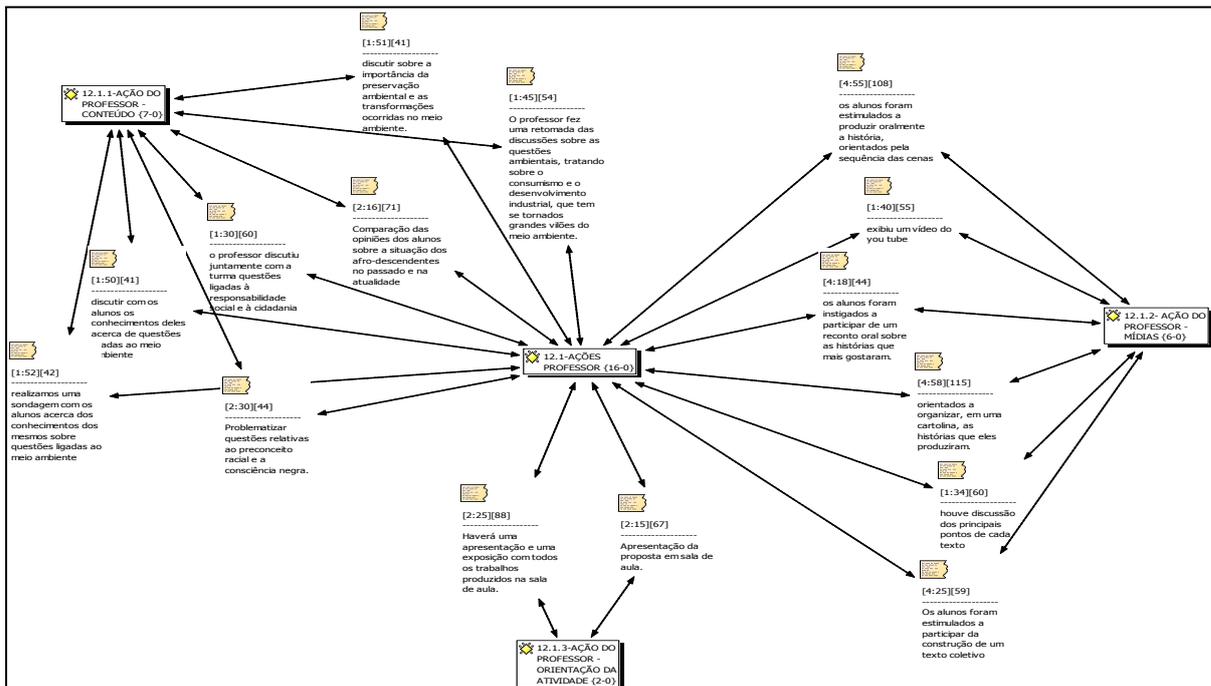
A unidade de significação a codificar corresponde ao segmento do texto (conteúdo) a considerar como unidade de base. Sendo assim, a cada unidade de registro do documento analisado no software Atlas Ti equivale a um código.

O resultado desse processo de codificação está exemplificado abaixo na figura 7, pela representação de uma teia construída para representar as relações entre o código ação do professor e as citações a ele correspondentes extraídas do documento. Para melhor visualização esta teia encontra-se em anexos.

Os recortes das teias geradas no Atlas Ti foram utilizadas na análise dos dados dos questionários e nos projetos de ensino, cujos resultados são apresentados nos capítulos 7 e 8.

As diferentes possibilidades de organização dos dados codificados permitem a geração de distintas teias, a partir das quais foram realizadas as inferências e as interpretações.

Figura 7: Teia gerada a partir da codificação das citações.



Fonte: Dados de Pesquisa – software Atlas Ti (2011)

A análise desse grupo de citações permitiu-nos perceber que existem ações referentes: a) ao professor (sintetizam as ações enfocadas pelos professores ao organizarem as situações de ensino) e b) aos alunos (para o desenvolvimento das tarefas solicitadas pelos professores). Entre as ações do professor, podemos, ainda, distinguir ações do professor para o uso das mídias; outras relacionadas ao conteúdo e, também, à orientação da tarefa. Essa distinção para cada uma das categorias permitiu a geração de códigos, aos quais agrupamos todas as ações correspondentes, estabelecendo, desse modo, uma relação de sentido entre as citações e os códigos, conforme demonstrado na figura 7, gerando, desse modo, uma família ou uma rede. O código **ação** refere-se a tudo que se relaciona no projeto com as ações planejadas e executadas pelo professor para que os objetivos sejam atingidos.

A análise desses elementos, especificamente das ações realizadas por professores e alunos, permitiu identificar o tipo de mídia utilizada, as ações que prevaleceram na proposta de ação pedagógica elaborada pelos professores, determinantes para a integração das mídias e de que modo foram integradas.

6.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO SOFTWARE ATLAS TI

A etapa da pesquisa denominada análise dos dados representa um dos passos mais relevantes da pesquisa científica. Devendo, portanto, atender ao rigor do método científico e, conseqüentemente, na escolha e uso correto dos recursos tecnológicos adequados para a averiguação do fenômeno investigado.

A escolha do software Atlas Ti favoreceu-nos em diferentes aspectos, um deles foi perceptível: o tempo ganho devido à grande quantidade de dados coletados. Além de sabermos que existe a possibilidade de uma análise mais profunda e complexa com o software, considerando o tempo de conclusão da dissertação.

Vale ressaltar que o software Atlas Ti, como qualquer outro recurso tecnológico, tem suas limitações e desvantagens para as quais o pesquisador deve estar preparado. Além disso, deve ter consciência de que se mal utilizado pode acarretar prejuízos à pesquisa.

Considerando o pouco tempo de conhecimento do software e a participação da oficina, além das limitações pessoais para o uso de tecnologias, o software Atlas

TI foi de fácil manuseio e bastante adequado às etapas metodológicas da análise de conteúdo. Por outro lado, permitiu a inserção das categorias de análise a priori, advindas da Teoria da Atividade, bem como das categorias que emergiram dos dados analisados, nos dois instrumentos de coleta utilizados.

Esperamos, ainda, contribuir com a difusão do uso em pesquisas qualitativas que empregam a análise de conteúdo.

CAPÍTULO 7 - OS ACHADOS DA PESQUISA: RESULTADOS E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Conforme já foi dito, o primeiro momento da coleta de dados foi a observação da apresentação dos relatos de experiência dos projetos de ensino desenvolvidos pelos professores em sala de aula. Este momento permitiu-nos ter acesso às primeiras informações sobre os dados pessoais deles, bem como possibilitou saber quem eram os sujeitos de nossa investigação, contribuindo para iniciar a construção do perfil do grupo.

A análise desse instrumento metodológico é importante para a compreensão do nosso problema e da realidade que motivou a realização deste estudo. A partir dos dados coletados, é possível compreender como os professores investigados vivenciaram suas experiências com o uso de mídias antes de participarem da formação no Programa Mídias na Educação, bem como as suas impressões sobre o uso delas após o início da participação no referido programa.

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados no questionário e no relato de experiência do projeto de ensino desenvolvido pelos professores em sala de aula com os alunos, conforme se apresenta a seguir.

Organizamos a apresentação da análise dos questionários em:

- Caracterização do perfil dos sujeitos;
- Uso de mídias antes da participação no Programa Mídias na Educação;
- Uso de Mídias após o início do Programa Mídias na Educação;
- Sobre o processo de formação docente para o uso de mídias.

7.1 PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Dos trinta professores que disponibilizaram o e-mail para envio do questionário, apenas, dezenove responderam, dos quais consideramos para análise apenas dezoito, destes, seis disponibilizaram os projetos de ensino ou relatos de experiência desenvolvidos em sala de aula, para serem analisados.

O quadro 4 contempla a síntese das informações pessoais dos professores participantes da pesquisa, as quais foram coletadas com as respostas registradas no formulário do Google docs. O perfil dos professores foi construído a partir do

primeiro grupo de perguntas e está representado, no quadro 4, por palavras chave correspondente a cada pergunta do questionário.

Os nomes dos professores colaboradores foram identificados por letra e números, da seguinte forma (P01, P02, P03, etc.), obedecendo a mesma nomenclatura em todos os documentos analisados (questionários e relatos de experiência). Esta opção visa garantir a preservação da identidade dos mesmos. Com isso pretendemos oferecer maior liberdade e confiança aos professores para exporem seus pensamentos, suas ideias, bem como garantir a autenticidade às informações.

Quadro 4 - Perfil dos professores colaboradores

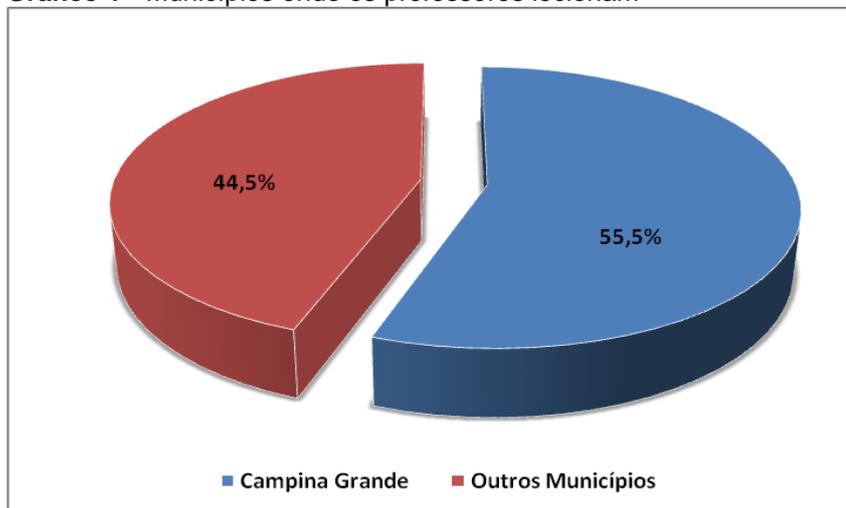
NOME	ONDE TRABALHA	PROF.	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	REDE DE ENSINO	SÉRIE QUE ENSINA	DISCIPLINA
P01	Cabaceiras	SIM	25 anos	4 anos	Especialização	Municipal	Fund. II	Matemática
P02	Campina Grande	SIM	35 anos	16 anos	Especialização	Municipal	Fund. II	Biologia
P03	Monteiro	SIM	55 anos	28 anos	Licenciatura	Municipal	Educação infantil	Não respondeu
P04	Santo André	SIM	48 anos	25 anos	Especialização	Estadual	Não respondeu	Não respondeu
P05	Campina Grande	SIM	49 anos	24 anos	Especialização	Estadual	6ª e 7ª	Geografia
P06	Campina Grande	SIM	37 anos	12 anos	Especialização	Estadual	Fund.	Ensino Relig. e Arte
P07	Queimadas	SIM	22 anos	1 ano	Licenciatura	Municipal	7ª e 8ª anos	Matemática
P08	Remígio	SIM	26 anos	4 anos	Mestrado	Municipal	Fund. II (6º ao 9º ano)	História
P09	Esperança	SIM	-	10 anos	Especialização	Municipal	Fundamental e Médio (Reg. e EJA)	História e Geografia
P10	Campina Grande	SIM	24 anos	3 anos	Especialização	Municipal	4º ano	Todas
P11	Fagundes	SIM	36 anos	7 anos	Pedagógico	Municipal	6ª e 7ª	História
P12	Campina Grande	SIM	57 anos	25 anos	Mestrado	Estadual	Ensino Médio	Química
P14	Fagundes	SIM	41 anos	16 anos	Licenciatura	Estadual	6ª a 9ª ano	História
P15	Campina Grande	SIM	30 anos	6 anos	Especialização	Estadual	2º ano	Polivalente
P16	Campina Grande	SIM	32 anos	4 anos	Especialização	Municipal	Educação Infantil - Pré I	Todas
P17	Campina Grande	SIM	30 anos	5 anos	Especialização	Municipal	Fund. II	Língua Portuguesa
P18	Campina Grande	SIM	48 anos	20 anos	Licenciatura	Municipal	Pró-jovem urbano	Formação Téc. em geral
P19	Queimadas	SIM	21 anos	01 ano	Licenciatura	Municipal	6ª e 7ª ano	Matemática

Fonte: Dados de pesquisa - Questionário *on line* - Gdocs - 2011

O grupo de pesquisa é formado por dezoito professores, sendo, dez professores de Campina Grande e oito de outros municípios da Paraíba. O gráfico 1 representa esses dados. Ressaltamos que esses oito municípios ficam distantes de

Campina Grande, cidade onde a instituição formadora do curso Mídias está localizada, mas somente foi possível participar da formação devido o curso ser oferecido na modalidade de Educação a Distância.

Gráfico 1 - Municípios onde os professores lecionam



Fonte: Dados de pesquisa - Questionário *on line* - Gdocs - 2011

Essa demanda de professores oriundos de outros municípios para fazerem o curso demonstra a busca por qualificação profissional e atende as iniciativas das políticas públicas de formação continuada oferecidas pelo governo federal, visando oportunizar aos professores uma formação para o uso pedagógico de diferentes tecnologias da informação e comunicação integrando-as ao processo de ensino e aprendizagem,

A questão da qualificação profissional, discutida no capítulo 2 desta dissertação, aponta para a necessidade da formação dos professores para o uso das mídias, não contemplar, apenas, o aspecto tecnológico. A formação docente para a integração de mídias à proposta pedagógica da escola, que se diga preocupada com a qualidade do ensino, deve ter como proposta redimensionar as práticas e “alargar o olhar para englobar diferentes sistemas de conhecimentos e de significados, maneiras diferentes de sentir, pensar, compreender, interpretar e representar o mundo, a vida e a si mesmo”, conforme propõe os documentos oficiais do MEC para elaboração de proposta pedagógica para a integração de tecnologias, linguagens e representações (ALMEIDA e PRADO, 2005, p. 4).

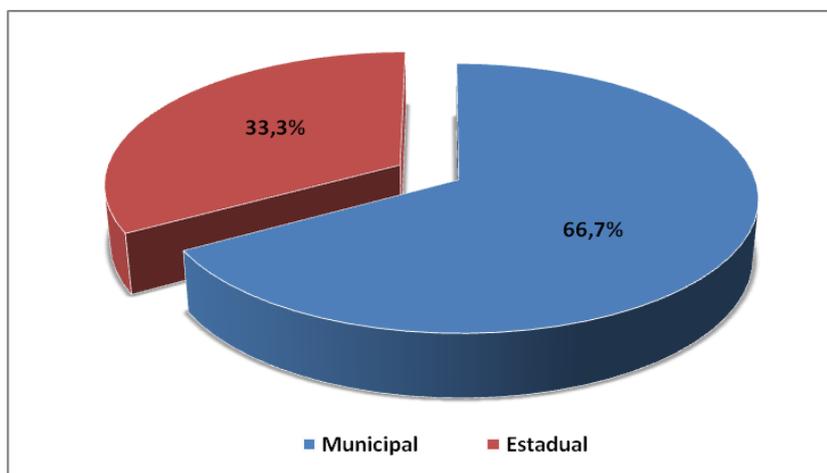
Outro ponto abordado é que há a necessidade dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial dos professores, contemplarem componentes

curriculares em que novas abordagens pedagógicas em relação ao uso das mídias sejam estudadas articulando a teoria e a prática. Além disso, deve permitir aos professores apropriarem-se criticamente dos recursos e usá-los na promoção e construção do conhecimento, conforme defendem Kenski (2007), Mercado (2007), Belloni (2005), Almeida (2001), entre outros estudiosos.

Ainda, sobre a formação dos professores Fichmann (2009, p. 172) aponta que “não há ensino de qualidade, [...] nem inovação pedagógica, sem adequada formação dos professores”, como já ressaltamos anteriormente.

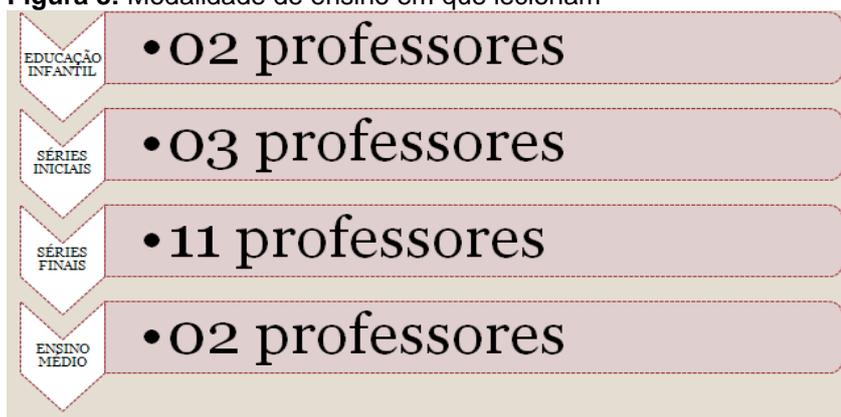
O gráfico 2 apresenta os resultados da rede de ensino da qual os professores fazem parte. Do total de professores, doze (66,7%) afirmaram lecionar na rede de ensino municipal e seis (33,3%), na estadual, porém, percebemos, no momento da apresentação do projeto de ensino, que alguns deles lecionam em mais de um município na rede de ensino municipal e/ou estadual. É interessante lembrar que o Curso Mídias na Educação é destinado para atender professores da Educação Básica das redes de ensino públicas, da esfera estadual e municipal.

Gráfico 2 - Rede de ensino



Fonte: Dados de pesquisa - Questionário *on line* - Gdocs – 2011

A figura 8, representa o grupo de professores investigados em relação a modalidade de ensino em que lecionam. Na análise, identificamos professores da Educação Infantil ao ensino Médio, em turmas do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 8: Modalidade de ensino em que lecionam

Fonte: Dados de pesquisa – Questionário *on line* - *Gdocs* – 2011

Os dados analisados mostram a predominância de professores nas séries finais da educação básica. Esses dados revelam que a procura dos professores desse nível de ensino para participar do Curso Mídias na Educação por eles se sentirem despreparados para usar as mídias em sua prática pedagógica.

Consideramos esses dados significativos, pois vale ressaltar que, no cotidiano das escolas, temos observado certa resistência dos professores em usar alguns recursos tecnológicos e mídias em sala de aula e as justificativas são muitas, inclusive, algumas foram apontadas pelos nossos sujeitos ao serem questionados sobre a justificativa da frequência de uso das mídias. As respostas aos questionários apontaram para a falta de tempo em planejar aulas em que elas sejam usadas, a indisponibilidade dos recursos na escola por algumas razões, além disso, foram citadas, ainda, a carga horária pequena e muito conteúdo para ser ministrado, entre outras. Ficou evidente em muitas respostas dos professores que existe uma preocupação com o conteúdo a ser ministrado e que usar as mídias pode comprometer a aprendizagem.

Em contrapartida, quando observamos a presença das mídias TV e Vídeo/DVD, na sala de aula, estas são usadas, por professores desse segmento de ensino, para exibição de filmes, apenas, para ocupar os alunos em alguma atividade. Nessa situação percebemos que não existe uma intencionalidade pedagógica para a exibição dos filmes.

Nesse sentido, Moran (2004) ao discutir sobre o ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias audiovisuais e telemáticas faz reflexões importantes sobre o uso da TV e do vídeo em sala de aula e nas suas discussões esse autor

chama a atenção para o uso inadequado desses recursos por muitos professores. Um deles é justamente o uso sem objetivos e para passar o tempo.

Para esse autor, a possibilidade dessa prática deve-se a compreensão de que TV e vídeo estão relacionados, na concepção de alunos e alguns professores, a contextos de lazer, de entretenimento e que a presença deles na sala de aula significa descanso e não aula, “o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso” (MORAN, 1995). Contudo, é importante que o professor entenda que a tecnologia chegou a sala de aula, sem o objetivo de resolver todos os problemas do processo de ensino e aprendizagem, e que qualquer recurso exige uma nova forma de uso e integrar as tecnologias da informação e comunicação e suas diferentes mídias em abordagens tradicionais limita suas potencialidades (POSSO, 2010).

Desse modo, cabe ao professor estabelecer pontes entre os recursos utilizados em sala de aula e as outras dinâmicas vivenciadas, bem como saber escolher as mídias adequadas para cada conteúdo a ser ensinado, utilizá-las de forma criativa e inteligente.

As disciplinas lecionadas pelos professores correspondem a diferentes áreas de conhecimento, como mostra o quadro 6. Nesse quadro, a predominância é da área de ciências humanas representado por quatro professores de História (22,2%) e dois de Geografia (11,11%) e três de Matemática (16,7%). Além destes existem também, quatro professores (22,2%) que ensinam todas as disciplinas porque são da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Os projetos de ensino disponibilizados para análise contemplam temas relacionados às disciplinas de Geografia (P05), História (P09 e P10), Língua Portuguesa (P17) e Matemática (P19) que desenvolveu o projeto em Educação Ambiental.

Quadro 5 - Disciplinas lecionadas pelos professores

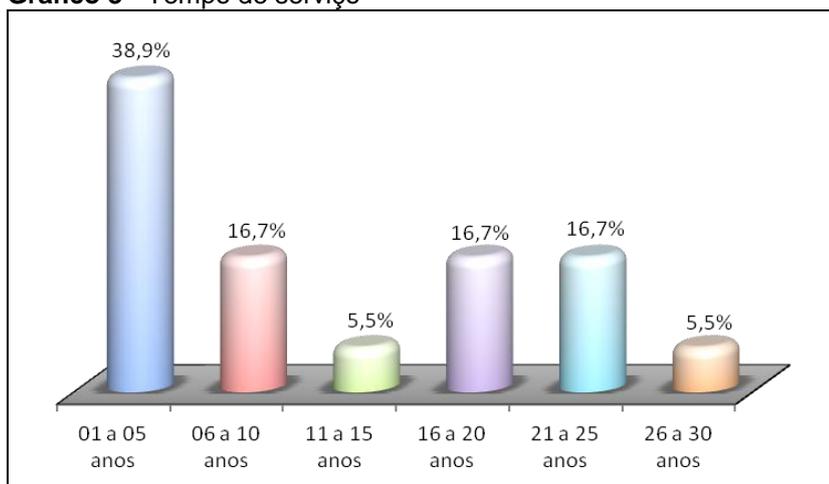
DISCIPLINAS QUE LECIONAM	Nº DE PROFESSORES	%
História	4	22,22
Geografia	2	11,11
Matemática	3	16,66
Todas	4	22,22
Língua Portuguesa	1	5,55
Biologia	1	5,55
Química	1	5,55
Ensino Religioso e Artes	1	5,55
Formação técnica	1	5,55

Fonte: Dados de Pesquisa - Questionário *on line* - Gdocs – 2011

Quanto ao tempo de serviço na função de professor, os dados do questionário mostram que cinco professores (27,8%) têm entre um a cinco anos de tempo de serviço, indicando a maior concentração de professores. Podemos dizer também que esse tempo de serviço significa que eles estão em início de sua atividade profissional e justifica a demanda pela participação no curso como forma de aperfeiçoamento.

Os dados relacionados ao tempo de serviço dos professores na profissão apontam um equilíbrio entre os grupos de professores com 11 a 20 anos (22,2%) e 21 a 30 anos de serviço (22,2%), respectivamente, conforme mostra o gráfico 3. Esses dados nos revelam que a procura para fazer o curso Mídias na Educação por esse grupo de professores pode representar a necessidades que eles têm de atualização no sentido de aprender como usar as mídias na prática pedagógica.

Gráfico 3 - Tempo de serviço



Fonte: Dados de pesquisa - Questionário *on line* - *Gdocs* - 2011

Com base nas discussões já apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, os estudiosos como Tardif e Raymond (2000) apresentam algumas considerações sobre as relações que se estabelecem entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, que atuam nas séries iniciais e finais da educação básica. Para esses autores, os saberes dos professores são mobilizados de vários contextos sociais e são empregados na prática cotidiana, assim como, são saberes “que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (p. 211).

Seguido desse grupo, notamos três professores (16,7%) que possuem entre seis e dez anos de serviço, os quais se somados com o primeiro grupo formam maioria em relação aos demais, revelando que esse grupo de sujeitos investigados estão numa faixa de tempo de início de carreira, considerando o tempo de efetivo exercício para se aposentar. Nosso entendimento é de que menor tempo de serviço implica menor experiência, como professor, e isto de certo modo contribui para a construção da prática pedagógica e é algo particular ao cotidiano do professor. Reconhecemos também que a prática pedagógica se constitui de outros saberes além dos experienciais (TARDIF, 2002).

Esse processo de construção do processo formativo, de acordo com os autores Durand (1996); Montmollin (1996); Tersac (1996) apud Tardif (2002, p. 211), se constitui considerando

os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

Esse pensamento corrobora com as ideias de Pimenta (apud TARDIF, 2002) ao acreditar que o saber da experiência é importante na construção da prática pedagógica e este não se exclui a experiência profissional.

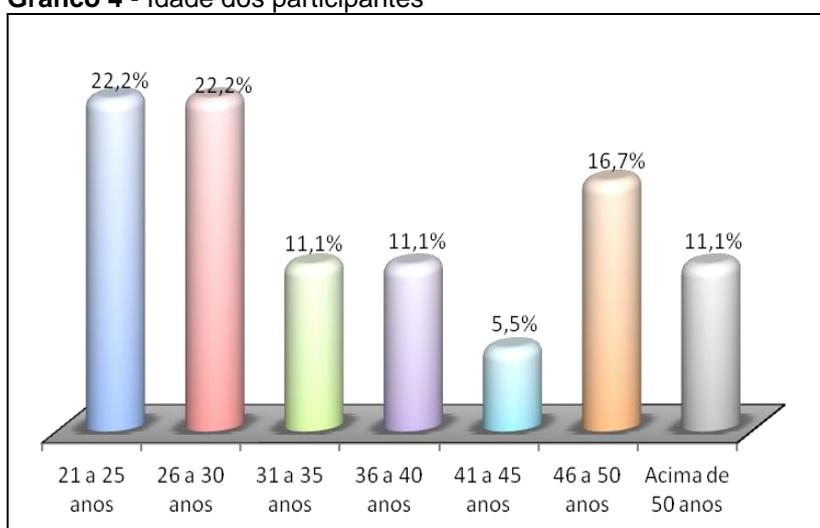
Do mesmo modo que prevalece o tempo de serviço de profissionais no início da carreira, encontramos também o maior índice de professores com idade entre 21 e 30 anos de idade, representado por sete professores (38,9%), de 31 a 40 anos (22,2%), de 41 a 50 anos (22,2%) e acima de 50 anos (11,1%), conforme mostra o gráfico 4.

A concentração de professores na faixa etária entre 21 e 30 anos nos permite dizer que são pessoas ainda jovens que têm maior facilidade e possibilidade de uso dos recursos tecnológicos, principalmente, porque eles estão presentes no cotidiano das pessoas. Essa geração é chamada *nativos digitais* (PRENSKY, 2008). Nossa percepção é de que para o professor integrar as mídias no contexto pedagógico é necessário ampliar o processo de inclusão digital que promova o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e saberes de acordo com que o momento atual da tecnologia digital exige de cada cidadão. Para Prensky (2008, apud

PANERAI et al (s/d), os nativos digitais convivem no seu cotidiano com computadores, videojogos, música digital, celulares e, normalmente, sem utilizar manuais de instrução, conseguem descobrir o funcionamento das tecnologias.

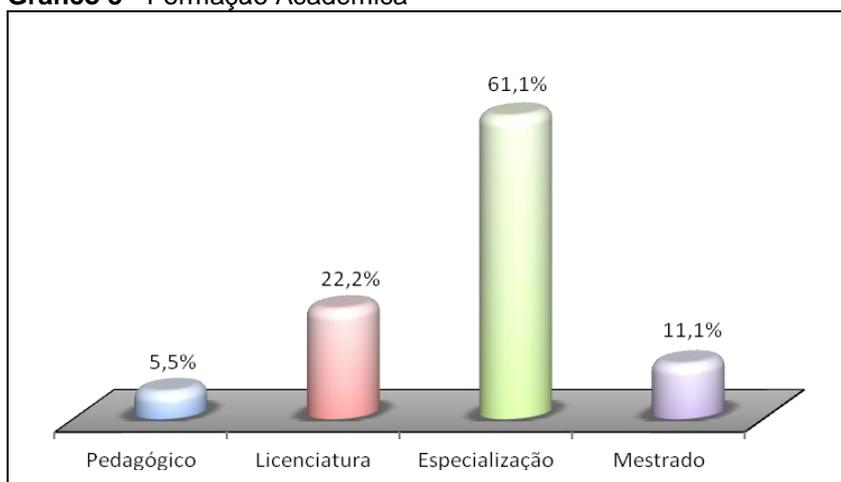
Em contraposição, o grupo de professores que se encontra acima dessa faixa etária, na maioria das vezes, tem mais dificuldade em usar as tecnologias no cotidiano. Prensky (2008, apud PANERAI et al, s/d) considera-os *imigrantes digitais*, ou seja, são as pessoas que nasceram em épocas anteriores à criação de tais tecnologias e têm que se adaptar ao mundo digital.

Gráfico 4 - Idade dos participantes



Fonte: Dados de pesquisa - Questionário *on line* - *Gdocs* - 2011

Quanto à formação acadêmica, esses dados revelam que os professores, em sua maioria, possuem formação inicial em nível superior, predominando a especialização, representada por onze professores (61,1%), quatro têm licenciatura (22,2%), dois tem mestrado (11,1%), um tem pedagógico – Curso Normal Médio (5,5%) e um está cursando graduação (5,5%), conforme mostra o gráfico 5. Esses dados revelam que a maioria (72,2%) tem pós-graduação (especialização e mestrado).

Gráfico 5 - Formação Acadêmica

Fonte: Dados de pesquisa – Questionário *on line* – *Gdocs* (2011)

Entretanto, a partir desse resultado, podemos afirmar que embora a maioria dos sujeitos investigados tenha especialização, procuraram participar de uma formação específica para a integração de mídias à prática pedagógica. Isto pode indicar que eles não se sentem preparados para usá-las ou estão em busca de ampliar os conhecimentos já adquiridos.

Em relação a discussão da formação acadêmica sabemos que para usar as TIC e mídias no processo educativo, esta deve dar conta não apenas dos aspectos técnicos e operacionais. Implica em ir além desses aspectos, ou seja, utilizar tais conhecimentos para recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante o seu processo formativo à realidade de sua sala de aula, as necessidades dos seus alunos e aos objetivos pedagógicos que pretende atingir.

Tardif (2002) ao discutir a pluralidade do saber docente considera que o saber do professor relaciona-se aos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

7.2 USO DE MÍDIAS ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Nesse primeiro grupo foram contempladas as perguntas do questionário de onde emergiram as categorias que nos ajudaram a desvelar o fenômeno investigado. As temáticas das perguntas constituem as categorias analisadas e relacionam-se à(s):

- mídias existentes na escola;

- mídias usadas antes da participação no Mídias na Educação;
- justificativa de uso das mídias;
- exemplos de atividades realizadas com mídias

Tomaremos como base teórica para discussão desses dados as ideias apresentadas sobre o conceito de mídias, as implicações do uso das tecnologias e mídias na educação, a concepção de integração de mídias defendidas pelos teóricos e na perspectiva do Curso Mídias na Educação, além de outros aspectos que sejam necessários no momento da análise.

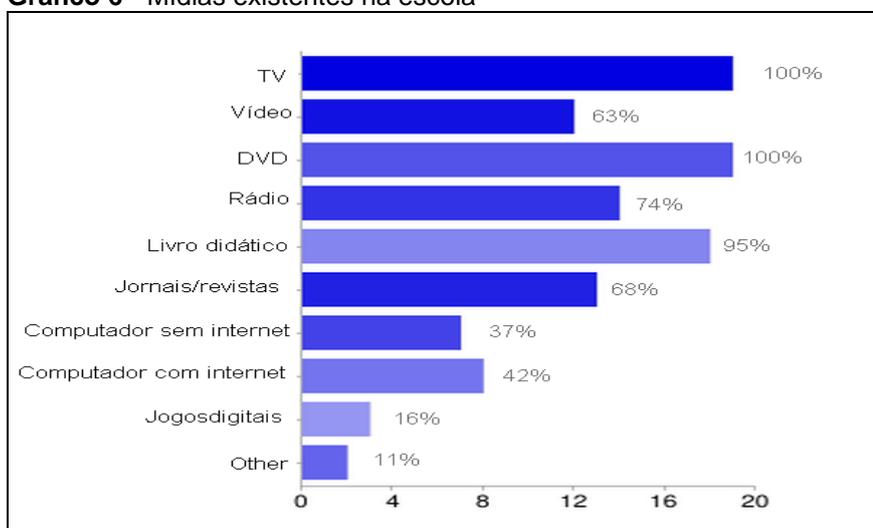
Categoria 1: Mídias existentes na escola

No gráfico 6, apresentamos as respostas quanto às mídias existentes na escola. Aproveitamos os mesmos gráficos disponibilizados pela ferramenta do *gdocs* que apresenta o resumo das respostas.

Podemos observar no gráfico 6 uma variedade de mídias existentes na escola, com destaque para TV e DVD (100%), livro didático (95%), rádio (74%), jornais/revistas (68%) e vídeo (63%), respectivamente. Notamos, ainda, a indicação dessas mídias por um número significativo de professores.

Como pode ser visto, embora quinze professores (79%) tenham respondido a existência de computador na escola, os dados revelam a prevalência do conjunto de mídia eletrônica (TV/Vídeo/DVD e rádio) e da mídia impressa (livro didático e jornais e revistas).

Gráfico 6 - Mídias existentes na escola



Fonte: Dados de pesquisa – Questionário *on line Gdocs* – 2011

Entretanto, convêm ressaltar que a existência dessa variedade de mídias na escola não implica a integração delas ao processo educativo. Não basta a presença das mídias na escola, é necessário práticas pedagógicas em que elas não sejam usadas, apenas, como mais um recurso para tornar a aula interessante e distrair os alunos. De acordo com as ideias de Freire (2008) as mídias precisam abrir novas perspectivas na esfera educativa. [...] “ampliar a maneira de enxergar, adotando uma visão de totalidade, apostando na construção de conhecimento como forma de superação do modelo tradicional de ensino” (FREIRE, 2008, p. 74).

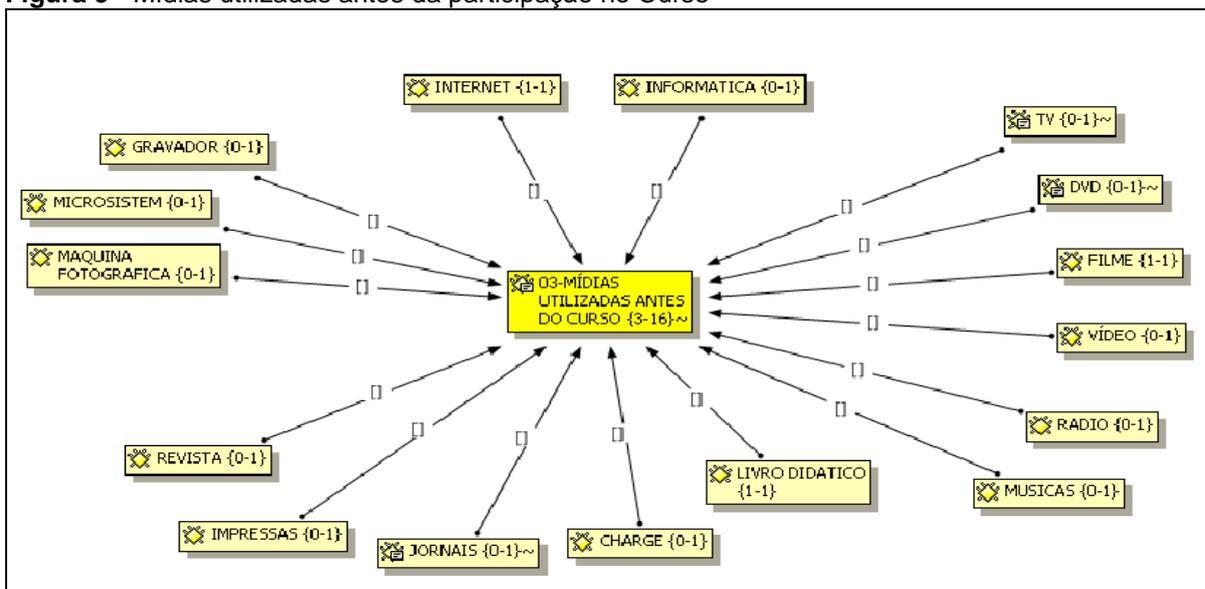
As mídias devem ser usadas como recursos potencializadores de situações capazes de promover, na escola, um ambiente em que, de fato, haja comunicação e construção do conhecimento. Não basta a inclusão do computador ou de outras tecnologias recentes para que se possa dizer que a educação está acontecendo e que os propósitos de construção do conhecimento estão sendo desenvolvidos. Sobre as possibilidades de uso das mídias tratamos, mais adiante, nas categorias relacionadas à essa temática.

As orientações expressas no material impresso do curso enfatizam que a incorporação dos recursos tecnológicos e midiáticos deve associar os objetivos didáticos que se pretende alcançar.

Categoria 2: Mídias usadas antes da participação no Programa

Observamos nas respostas a predominância do uso da TV e vídeo e DVD nas duas situações, antes e após o curso, demonstrando que para os professores, o livro didático não é o recurso mais utilizado nos contextos educacionais nos quais trabalham. Esse resultado nos surpreende porque não condiz com a realidade observada cotidiana nos contextos educacionais. Do mesmo modo, nos projetos de ensino analisados, o livro didático aparece citado como materiais ou recursos utilizados, no entanto, na descrição das ações e operações realizadas aparecem outras mídias impressas.

A figura 9 constitui uma teia construída a partir do software Atlas Ti e representa a identificação das mídias utilizadas pelos professores antes da participação no Curso Mídias na Educação.

Figura 9 - Mídias utilizadas antes da participação no Curso

Fonte: Dados de pesquisa (2011)

A predominância da TV e Vídeo/DVD na sala de aula pode estar associada à presença e valorização da TV como meio de comunicação, enquanto produto da “Indústria Cultural” (PENTEADO, 2000) entre o público infanto-juvenil e adulto, fora do contexto da escola. De acordo com Moran (1995, p. 1), “as linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”.

Como já foi mencionado, Moran (1995, p. 3) afirma que o “vídeo pode ser usado na sala de aula como instrumento de leitura crítica da mídia”, e que “a incorporação da tecnologia ao ensino auxilia na formação de alunos mais conscientes”.

Categoria 3: Justificativa de uso das mídias

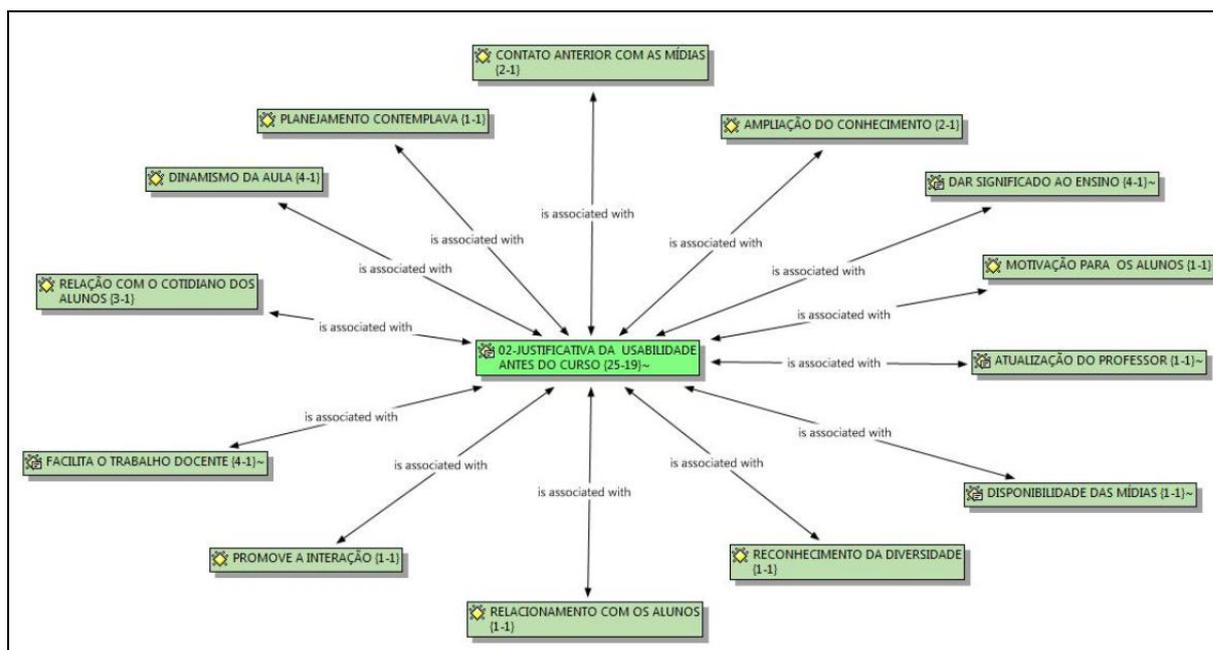
Ao serem indagados se usavam as mídias em sala de aula antes do curso, dezessete professores responderam afirmativamente, apenas, (P14) respondeu que não usava e justificou “**porque não tinha interesse e não sabia como utilizar**”.

Essa resposta chamou-nos a atenção sobre o que este professor considera mídia, uma vez que conhecemos a realidade das escolas e o uso do livro didático é uma constante na sala de aula, conforme os dados apontam é um dos poucos recursos utilizados pelos professores. Então, convém-nos indagar qual o conceito de mídias para esse professor?

A resposta desse professor revela o que pode estar acontecendo, ainda, nos dias atuais em muitas salas de aula. O não uso de mídias pela falta de interesse ou por não saber como utilizar, pode estar relacionado, apenas, à falta de um saber técnico, ou então, a falta de um saber fazer fundamentado e consciente. Entretanto, quando indagado sobre quais mídias costumava usar em sala de aula antes da participação no curso respondeu: TV, Vídeo e Rádio.

Para a categoria justificativa de uso das mídias antes do curso, obtivemos as seguintes sub-categorias: facilitação do trabalho docente, dinamismo da aula, relacionamento com os alunos, aplicação do conhecimento, relação com o cotidiano dos alunos, significado ao ensino, facilidade para aprendizagem, atualização do professor, contato com as mídias e disponibilidade das mídias, conforme observamos na teia abaixo representada na figura 10.

Figura 10 - Justificativa de uso das mídias antes do Curso



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Nos trechos destacados abaixo, podemos observar as ocorrências em que aparecem tais justificativas. A análise permitiu-nos perceber dentro desta categoria que algumas respostas relacionam-se ao processo de ensino e outras à aprendizagem. Em relação ao ensino destacamos as seguintes respostas

(P02) [...] devemos fazer uso das tecnologias disponíveis, **objetivando um ensino significativo, lúdico e eficiente.**

(P03) As mídias tornam as aulas mais dinâmicas e **são poderosas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.**

(P10) [...] **dinamizam o processo de ensino-aprendizagem.**

Essas respostas demonstram uma visão bastante superficial das possibilidades pedagógicas da utilização das mídias, percebendo-as com caráter lúdico, eficiente, que pode dinamizar o processo e como recurso didático. Na perspectiva dos autores estudados, a integração das mídias à proposta pedagógica da escola e, conseqüentemente, ao ensino, envolve o conhecimento das características constitutivas de cada mídia, como podem ser articuladas de acordo com os objetivos de cada atividade. Enfim, a integração das mídias deve ocorrer num contexto que privilegie a integração do programas, pessoas, parceria, trabalho em grupo, entre outras.

Do mesmo modo, percebemos nos trechos abaixo que a visão de (P9) sobre o uso das mídias antes do curso está voltado para aspectos que não estão relacionados à proposta de integração, como facilitar a aprendizagem, atrair a atenção dos alunos e facilita a interação entre ele (professor) e os alunos e entre os alunos.

(P01) [...] é um grande aliado **para o professor melhorar sua relação com os alunos e mediar o conhecimento de uma forma didática e organizado;**

(P09) [...] pois **sei da necessidade de facilitar a aprendizagem**, além de atrair mais a atenção dos alunos(as). [...] Facilita muito a interação entre eu e eles e entre eles nos diálogos e trabalho em grupo.

Nesse mesmo pensamento, identificamos em outras respostas, que o uso de mídias estava associado à motivação dos alunos e por ser interessante e envolvente, como em (P12) e (P16):

(P12) Para **motivar os alunos**

(P16) Porque mesmo sem bases teóricas, percebia que a aula quando introduzida alguma mídia se tornava mais **interessante e envolvente.**

Percebemos nessas respostas, que esses aspectos são favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, porém a concepção de uso das mídias nessa

perspectiva, não é suficiente para integração das mídias. Mas, é necessário que os professores usem esses aspectos para resignificar a construção do conhecimento pelo aluno.

As respostas desses professores representam o pensamento de muitos professores em situações de ensino, no cotidiano escolar.

Sob esse aspecto, Nóvoa (apud KENSKI, 1997, p.10) refere-se ao uso da tecnologia afirmando, que “só faz sentido a inovação, se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e apropriação pessoal.”

Acrescentamos, ainda, como reflexão, o pensamento de Mercado (2007, p. 84) quando diz que a utilização das mídias como ferramentas pedagógicas exige que o professor, antes de tudo, “conheça o que são as mídias educacionais, como elas são aplicadas no contexto escolar, como podem contribuir com a inclusão digital dos professores e alunos”.

Devemos, também, considerar que a incorporação das mídias deve está contemplada nos programas destinados a esse fim, nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino, enfim, considerar a escola como *lócus* de formação, com adoção de abordagens pedagógicas, de novos caminhos permitindo não somente o acesso à tecnologia, mas, sobretudo, para desenvolver a criatividade, a co-autoria, o senso crítico, entre outros aspectos dessa natureza (MERCADO, 2007).

Na visão de (P09), observamos que o uso da mídia além de facilitar a aprendizagem, atrai a atenção dos alunos e facilita a interação entre ele (professor) e os alunos e entre os alunos.

(P09) [...] Facilita muito a **interação entre eu e eles** e **entre eles** nos diálogos e trabalho em grupo.

Em sua resposta (P09) dá destaque ao aspecto da interação, o que é importante para o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, não é possível compreender o sentido dessa interação facilitada pelas mídias. Uma inferência possível deve ser a de que as mídias por estarem presentes no cotidiano dos alunos estabelece uma relação de reciprocidade favorecendo o diálogo entre eles (alunos e professor).

Em relação à reciprocidade e ao diálogo, Freire (2008, p. 84), destaca que, ultimamente, essas relações estão sendo mais valorizadas na educação, principalmente, quando os professores entendem que “a aprendizagem é processo

de construção do discente que elabora saberes, por meio das interações”. Segundo esse autor, “alguns professores reconhecem que precisam trocar experiências com o aluno” (p.84) deixando de ser “meros transmissores de informação e desenvolver formas de aprendizagem que estimulem o aluno a pensar e a fazer criativa e colaborativamente”, ou seja, é necessário que no espaço da sala de aula e no ensino constituam-se e efetivem-se as interações entre os seus os envolvidos.

Categoria 4: Exemplo de atividade com mídias

A fim de ampliar a nossa compreensão sobre a categoria em discussão, solicitamos que os professores exemplificassem uma atividade de ensino com o uso de mídias, realizada em sala de aula, antes de participar do Programa Mídias em Educação e explicassem qual a contribuição que essas mídias oferecem ao ensino. Pretendíamos com essa pergunta conhecer a prática docente com o uso de mídias e, a partir daí, com a utilização das outras técnicas de coleta, proceder à análise quanto à integração das mídias no processo educativo favorecida pela aprendizagem dos conhecimentos adquiridos no Programa Mídias na Educação.

Para essa categoria as respostas revelam a realização de atividades diversificadas com o uso de mídias, prevalecendo o uso das mídias TV/Vídeo/DVD, porém os objetivos apontados pelos professores demonstram as diferentes concepções de uso desses recursos, como vemos na discussão que segue.

O grupo de mídia TV e DVD foi utilizado em atividades por sete professores, porém com objetivos distintos, como podemos observar nos trechos abaixo.

(P02) Já utilizei em várias situações a mídia TV e DVD, **posso ilustrar uma aula de orientação sexual com o Dvd do TV Escola sobre o tema.** Foi interessante para **iniciar o conteúdo e levantar questões relevantes**, pois os alunos sentiram-se mais a vontade para participar.

(P03) **Após o uso de um DVD**, fazer uma **produção de texto, escrever uma história após assistir um filme, desenhar e colorir os animais** de um filme que assisti e outros.

(P09) Solicitei as minhas turmas que **elaborassem vídeos sobre diversos temas que foram trabalhados durante as culminâncias para que então eu pudesse formar a videoteca da escola.** Deu certo tenho guardado inúmeras produções deles. Falta organizá-los para deixar na escola.

(P15) Como já foi colocado, **utilizei filmagens e a TV para passar tal filmagens sobre o São João, eleições, Micarande dentre outros. Filme com interpretação. Histórias infantis, slides para passar na Tv**

Esses fragmentos apontam atividades e mídias usadas em sala de aula ancorados em princípios tradicionais, em que as mídias são utilizadas como, apenas, um recurso tecnológico. No caso de (P03) percebemos que a TV/DVD foi usada basicamente com a função de exibição e ilustração. Além disso, foram usadas para iniciar o conteúdo, levantar questões e como pretexto para produção de texto.

Nas respostas de (P09) e (P15), percebemos a indicação da elaboração de vídeo pelos alunos, porém no sentido de registro das informações das festas, e fazer parte da vídeoteca da escola.

Em (P05), (P07) e (P16), observamos a predominância de uso das mídias relacionado às práticas correntes existentes em muitas salas de aula, com base na transmissão de alguma informação. Nesses casos, a mídia TV, considerada mídia clássica, é usada com objetivos de fixação, a reprodução e a transmissão de mensagem. Aparece também o livro didático sendo utilizado para pesquisa (P07). Acreditamos que mesmo as mídias tradicionais se utilizadas de forma adequada podem possibilitar propostas de integração.

(P05) Músicas de Luiz Gonzaga, Zezé de Camargo e outras que no momento não lembro. **DVD sobre a parte física da Geografia.** DVD sobre motivação.

(P07) exibição de **videos/filmes sobre determinados conteúdos** a serem trabalhados em sala de aula, **pesquisa coletiva com o uso do livro didático.**

(P16) Quando estava trabalhando em sala de aula um **projeto sobre Cultura Afro-brasileira** e **apresentei um vídeo em DVD sobre literatura intitulada Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado**, os meus alunos assistiram saltitantes o vídeo, pois **era a extensão do que estávamos trabalhando em sala de aula.**

A mudança de paradigma quanto ao uso das mídias requer do professor o reconhecimento do que Freire (2008, p. 84) acredita: os professores devem deixar de ser “meros transmissores de informação e desenvolver formas de aprendizagem que estimulem o aluno a pensar e a fazer criativa e colaborativamente”.

De acordo com esse autor, ao tratar da relação entre Mídia e Tecnologia Educacional, a atividade educativa é assim entendida como aquela que

se realiza na escola, uma atividade sociocultural que também está exposta a este mesmo processo de sedução, cabe a nós, educadores, nos perguntarmos de que maneira a mídia deve ser integrada ao processo pedagógico pelos quais somos responsáveis em nossas salas de aula.

Esse autor acrescenta, ainda, que “a mídia não seja apenas utilizada na sala de aula como mais um recurso para tornar a aula interessante e distrair os alunos”. E que, “a sociedade, sua produção, seus valores, sua mídia precisam ocupar seus espaços no cenário educativo”, porém pautados em

uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação (FREIRE, 2008, p. 66).

Outras propostas de atividades foram apresentadas com o uso de mídias, como observamos em (P01), (P04), (P06), (P08), nas quais os objetivos têm uma dimensão e significado diferente das atividades discutidas no grupo acima. Nessas respostas é possível notar que aparecem a **utilização do livro didático e outros materiais** (P01), a **filmagem e a entrevista** (P04) e a **audição, dramatização e análise de jornais impressos e televisivos** (P06). Na resposta de P01, fica evidente sua mudança no uso das mídias, ao explicitar “**agora faço esta mesma aula [...]**”, além de admitir a importância do uso de variadas mídias sob a orientação do professor. Notamos que em P04, a filmagem foi utilizada com objetivo diferente do objetivo de P15 demonstrando um avanço, ou seja, P04 envolve os alunos na atividade colocando-os para “**cair em campo**”, com o objetivo **de filmar e entrevistar** para, em seguida, **apresentar para a escola**. Isso demonstra que, mesmo antes de participar do Programa Mídias na Educação, (P04) já apresenta uma perspectiva de uso das mídias em que os alunos são produtores.

(P01) **Usar o livro didático para ministrar uma aula de geometria com apenas quadro de giz, materiais de desenhos etc.** Agora, faço esta mesma aula no laboratório de informática utilizando de softwares de geometria que percebemos a diferença como os alunos ficaram mais atentos e **também farão de forma prática**. Mas, considero que o bom uso das mídias deve ser aquele onde faça uso de variadas mídias, sendo intercaladas por distintos momentos, sob a orientação do professor.

(P04) foi discutido temas para que fosse **feito um filme na cidade** e os alunos escolheram a preservação do patrimônio público e os **alunos caíram em campo, filmaram e entrevistaram pessoas direta no assunto** e foi apresentado para toda escola foi uma experiência muito boa.

(P06) Trabalhar com **jornais impressos e televisivos**, que dava oportunidade aos educandos **a assistirem, dramatizarem e analisarem** os jornais em estudo.

É possível observar que, quanto ao uso das mídias antes da participação no Programa Mídias na Educação as mídias TV/Vídeo/DVD predominam nas atividades realizadas. Contudo sentimos falta nas respostas dos professores, a explicitação das interações educativas e como elas se concretizaram na ação docente dos professores.

Acreditamos, que as expectativas com relação ao professor, diante da complexidade da sociedade contemporânea, ampliaram-se. Além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico, surgem a cada dia novos desafios, entre eles, usar as mídias e tecnologias em novo paradigma. Usamos o pensamento de Mercado (1999, p. 54) para enfatizar que o “uso das tecnologias como recursos educativos que favorecem a aprendizagem, associados a situações específicas de aprendizagem e em relação as estratégias didáticas próprias [...]”.

Sabemos que a tecnologia e mídias precisam estar interligadas em ambientes de ensino e aprendizagem, que envolvam a cooperação e autoria dos alunos na construção do conhecimento e em situações que favoreçam os processos de aprendizagem a partir do levantamento de hipóteses, da reflexão, da experimentação, considerando as experiências dos alunos.

7.3 USO DE MÍDIAS APÓS O INÍCIO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

As respostas agrupadas neste item destinam-se a conhecer como os professores passaram a usar as mídias após a participação no curso. Para isso, organizamos as perguntas relacionadas às seguintes categorias:

- mídias usadas;
- justificativa de uso;
- frequência de uso e justificativa da frequência de uso;
- preferência de uso das mídias.

Categoria 1: Mídias usadas em sala de aula após o início da formação

Quando investigados em relação às mídias que usavam em sala de aula após terem iniciado o Programa Mídias na Educação, observamos uma tendência à escolha de TV/Vídeo/DVD, seguido pela mídia impressa – livro didático – confirmando o que foi respondido nas perguntas do primeiro grupo. Nestas respostas, aparece o uso de outras mídias como: rádio e internet. As mídias livro didático, jornais e revistas, com maior frequência do que antes da participação da formação continuada.

(P07) **Tv e vídeo e livro didático.**

(P08) **Tv, DVd, rádio, livro, jornais e revistas.**

(P11) Costumo usar **tv e vídeo, filmes históricos** ou letras de músicas, **jornais** e pesquisas na **internet**.

(P16) Utilizo as seguintes mídias: **TV, DVD, jornais/revistas.**

Vale ressaltar que, mais importante do que identificar a presença das mídias na sala de aula, aqui nos instrumentos em discussão, é analisar como as mídias foram usadas. Esta análise direciona o nosso olhar sobre o objeto de estudo investigado e nos permite compreender além de como os professores usaram as mídias no projeto de ensino desenvolvido na sala de aula, se elas foram integradas à proposta pedagógica.

Categoria 2: Justificativa de uso das mídias após o início de participação no Programa Mídias na Educação

Quando questionados sobre o porquê de como os professores passaram a usar as mídias, após a participação no curso, as respostas apresentam ampliação de informação em relação ao uso antes do curso.

Kenski (2003, p. 77) ao discutir sobre a formação adequada dos professores para o uso de tecnologias defende que “cada tecnologia é mais apropriada para um determinado tipo de aprendizagem e desaconselhável para outro” (ou seja, cada uma pode ser usada com objetivos diferenciados. Essa autora acrescenta, ainda, que “os professores treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores

os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula” (p.78). Sob este ponto de vista, o pensamento de Kenski (apud MERCADO e SILVA, 2007, p. 179) vem corroborar com nossa discussão ao afirmar que

A utilização das TIC, por si só, não é sinônimo de qualidade de ensino e nem tampouco garantia de sucesso na aprendizagem. Tão importante quanto o uso dessa ferramenta é a preparação do professor para utilizá-las de forma inteligente e criativa, para que este não corra o risco de usá-la como um passatempo, sem objetivo e propósito. É de fundamental importância que o educador esteja disposto a aprender sempre, não tenha medo de experimentar e inovar enquanto aprende que se coloca no papel de problematizador de conteúdos e atividades. Em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimento, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, autonomia, postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças significativas e condizentes com as necessidades atuais.

Considerando essas ideias, podemos observar nas respostas abaixo, nos trechos em destaque, que as mídias escolhidas para uso em sala de aula, estão vinculadas à facilitar o aprendizado, complementação de conteúdos, compreensão de temas e conteúdos, além de está a serviço das atividades desenvolvidas, como reforço.

(P09) Mas é satisfatório o uso pois **facilita o aprendizado** dos alunos, a interação é maior e bem mais eficaz.

(P11) Costumo usar **tv e video**, pois através **filmes históricos** ou letras de músicas **complemento os conteúdos contextualizados**, a partir dos **livros didáticos**, ou seja também fazendo uso de **jornais** e pesquisas na **internet**, pois embora a escola não disponha da internet, faço pesquisas fora da sala de aula junto com meus alunos.

(P16) Utilizo as seguintes mídias: **TV, DVD, jornais/revistas**. Faço uso das mesmas, porque considero um reforço para as minhas aulas, auxiliando na promoção do conhecimento, como se fosse na verdade **um acréscimo do que está sendo feito em sala de aula**.

(P19) [...], porque essas mídias **facilitam** o trabalho docente e **tornam** as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Do mesmo modo, a análise dos projetos de ensino revelou uma preocupação intensa dos professores em usar as mídias para complementação e ampliação do conteúdo. E do uso da internet utilizada pelo professor para pesquisa.

Notamos que não foi contemplado, nas respostas apresentadas nesta categoria, o uso como forma de desenvolver a “capacidade reflexiva, autonomia, postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças significativas e condizentes com as necessidades atuais” (MERCADO e SILVA, 2007, p. 179).

É possível observar o que discutimos acima na resposta de (P07). Além do que foi apontado, destacamos, ainda, a presença da mídia como recurso tecnológico para exibição. Esta mesma concepção aparece nos projetos de ensino.

(P07) **Tv e vídeo e livro didático.** Por que são as mídias mais acessível ao contexto de minha disciplina, **para exibir filmes/documentários, palestras** e o **livro** para o **desenvolvimento das aulas como referência aos assuntos ministrados pelo professor.**

Na resposta de (P8), fica evidente o seu conhecimento em relação ao pensamento de Kenski (2003) de que “cada tecnologia é mais apropriada para um determinado tipo de aprendizagem e desaconselhável para outro” (op. cit, p. 77), ou seja, cada uma pode ser usada com objetivos diferenciados. Essa autora acrescenta, ainda, que “os professores treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula” (p.78).

(P08) **Tv, DVd, rádio, livro, jornais e revistas,** e, as vezes, levo o meu computador para o **auxilio de alguma atividade.** Compreedemos que o ensino de história possibilita o uso de diferentes mídias, as quais são **necessárias para o debate e a melhor compreensão de alguns temas e conteúdos.** A finalidade é **atrair o aluno e despertar o interesse pelos conteúdos,** a partir do momento que são despertados seus sentidos e sua cognição.

Ampliando essa discussão, Martins (2010, p. 1) defende o uso dos diferentes materiais e mídias para que os alunos possam interpretar e dar respostas ao que acontece no mundo que os cerca. Juntamente com os recursos materiais e tecnológicos, a realização de atividades deve, para esse autor deve

buscar relacionar o que é ensinado na escola com as atuações dos alunos em diversos contextos. As atividades propostas devem desencadear situações que permitam a investigação, o estabelecimento e o compartilhamento de ideias entre o grupo deixando vir à tona seus cotidianos e suas impressões sobre o mundo. O cultivo dessas premissas favorece a manutenção de um compromisso com a paixão pelo aprender, pela investigação, pela imaginação, pela reflexão, pela criação.

Segundo Kenski (2003), é importante que os professores conheçam as mídias, dominem os principais procedimentos técnicos para a sua utilização, avaliem-nas criticamente e criem novas possibilidades pedagógicas, integrando-as ao processo de ensino. Também não basta fornecer aos professores o simples

conhecimento instrucional, “a aproximação entre tecnologias e docentes deve acontecer o quanto antes, de preferência nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia (p. 80)”, sugere essa autora.

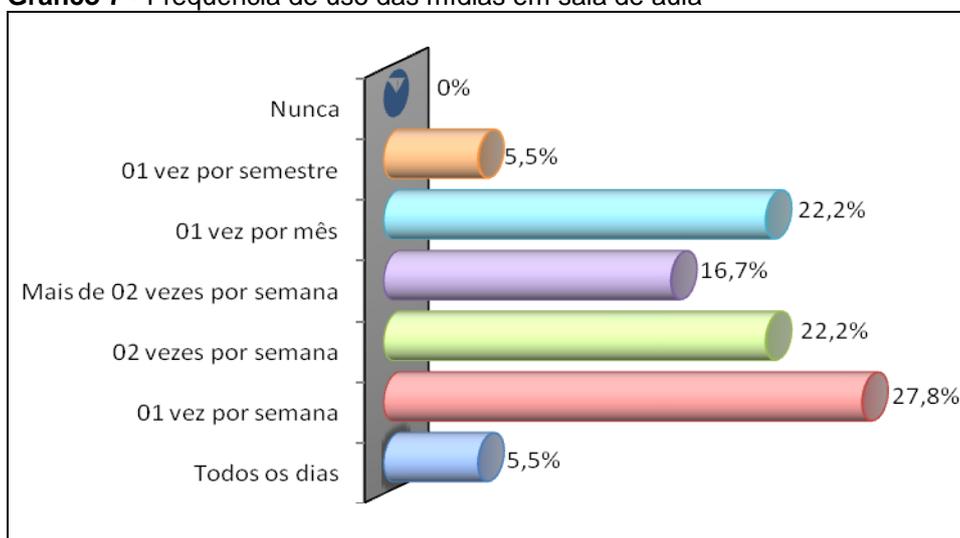
Categoria 3: Frequência de uso das mídias em sala de aula

A partir das respostas dadas, conforme ilustrado no gráfico 7, percebemos que a frequência de uso de mídias em sala de aula é muito baixa.

Alguns resultados chamam-nos a atenção porque é muito contraditório professores afirmarem que usam as mídias, apenas, uma vez por semestre ou uma vez por mês. Se o livro didático, tradicionalmente explicitado por muitos professores no cotidiano da escola, como o “único recurso disponível”, podemos então indagar como são as aulas desses professores? O que está sendo utilizado?

Como vemos, no gráfico 7, apenas, dois professores responderam que usam-nas todos os dias. Os demais resultados são preocupantes, por exemplo, o uso de mídias, uma vez por semana (27,8%).e uma vez por mês (22,2%).

Gráfico 7 - Frequência de uso das mídias em sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa (2011).

Considerando a diversidade de mídias que eles afirmam existir na escola e que podem ser usadas pelos professores no desenvolvimento de sua ação docente e pedagógica é de admirar que elas não estejam presentes todos os dias. Chamamos a atenção para o que esses professores entendem por mídias. Parece-nos que, justificadas as causas apresentadas por eles, esses resultados podem evidenciar a

falta de compreensão quanto ao conceito de mídias, e aí, o questionamento em relação ao processo de formação desses sujeitos: tem nível superior, com destaque para especialização, e participaram de um curso específico para isso com 180 horas de formação, correspondente ao ciclo intermediário. É de esperar que eles já tivessem se apropriado desses conceitos básicos.

Categoria 4: Justificativa da frequência de uso

Os dados relacionados a essa categoria revelam e corroboram com outras discussões já apresentadas nessa análise. Nos fragmentos abaixo, percebemos que alguns professores usam as mídias para **melhorar a forma de ensino**, como em (P06), (P11), (P08); outros, para **facilitar a aprendizagem dos alunos**, por exemplo, em (P1) e (P09). Nesse caso, os dados apresentados no gráfico 7, revelam a presença das mídias na sala de aula de pelo menos uma vez por semana, chegando a serem usadas até mais de duas vezes. Dentre os que responderam baixa frequência de uso encontramos, as seguintes justificativas: **escassez de material, tempo, falta de disponibilidade de material devido ao rodízio, não quer usá-la como pretexto.**

- (P04) Trabalhar com a diversidade de suporte nos permite **melhorar a nossa prática e transformar da melhor forma o aprendizado** do aluno buscando sempre inovar .
- (P01) Pois, temos que sair da repetição e tradicionalismo escolar, além de ser atividade que dinamizam as aulas os alunos **aprendem com maior facilidade com o uso das mídias.**
- (P06) Porque elas me oferecem recursos didáticos, materiais de pesquisa **para preparar as aulas**, em especial destaco a internet e computadores.
- (P08) **Pelas condições da escola** e pelos conteúdos trabalhados.
- (P09) Estudar história e geografia significa desmistificar conceitos, imagens, fazer confrontos de informações, cenários, vestimentas, culturas. E o recurso visual e/ou áudio-visual **facilita o aprendizado e análise críticas do estudo geopolítico econômico, social e cultural.**
- (P11) [...] **porque o trabalho é feito por etapas** seguindo uma sequência didática em cada atividade explorada, ou seja primeiramente contextualizar os conteúdos e depois interagir com as mídias.
- (P12) **Depende do tipo de mídia**, se é o livro é usado em todas as aulas, se é o vídeo ou DVD é uma vez por semestre.

Encontramos respostas de outras naturezas, como (P10) e (P17) que apontam para a disponibilidade das mídias na escola, entretanto, revelam que existem poucas e que existe uma política de uso.

(P10) Porque **depende da disponibilidade** destas mídias na escola, existe um rodízio entre as professoras.

(P16) Geralmente não uso com tanta frequência, **por escassez de material**, pois muitas vezes a mídia que temos em mãos não se encaixa com o que está sendo trabalhado, não quero apenas usar a mídia como pretexto para sair da sala de aula com os alunos.

(P17) Por conta do tempo e **disponibilidade dos recursos**

Outras respostas, ainda, consideram que a escolha depende do planejamento, de acordo com o observado abaixo.

(P02) Na verdade, não existe uma quantidade específica **depende do meu planejamento**, as aulas são flexíveis.

(P07) é necessário **fazer um bom planejamento** para como utilizar e explorar de forma bastante eficaz esses recursos e o tempo necessário para que eu consiga elaborar esse planejamento faz com que eu as utilize uma vez a cada mes.

(P16) Geralmente não uso com tanta frequência, por escassez de material, pois muitas vezes a mídia que temos em mãos **não se encaixa com o que está sendo trabalhado**, não quero apenas usar a mídia como pretexto para sair da sala de aula com os alunos.

Kenski (2007) discute os impactos da tecnologia na concretização do projeto pedagógico, desde 2003, e defende que a reflexão sobre a adoção das novas tecnologias no processo de ensino envolve a orientação para o uso de uma proposta de ensino diferente, com possibilidades que se começava a visualizar na época. Para essa autora, não se tratava, nem se trata, de “adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam (p. 75).”

Essa autora ressalta que uma proposta de aprendizagem desafiadora, constante, para os que se predispõem a enfrentar com ousadia a utilização de novos meios tecnológicos, na perspectiva pedagógica transformadora, precisa contemplar, no seu projeto pedagógico, “os objetivos educacionais a curto e longo prazo. Novas metas e metodologias, novos passos, novos procedimentos pedagógicos e novas

formas de avaliação” de modo que oriente “o acompanhamento dos resultados e a determinação dos ajustes necessários” (KENSKI, 2003, p. 76).

Categoria 5: Preferência de uso das mídias

No gráfico 8, apresentamos o resultado das preferências de uso das mídias pelos professores. Entre as respostas obtidas, podemos observar que as opções que mais se destacaram foram: **para levantar questões; para ilustrar a aula; para sistematizar a aula**, conforme destacado abaixo. Nas respostas abaixo, vemos que aparecem especificações complementando as opções assinaladas para a temática dessa questão. Em (P01), além de levantar questões também é usada para reforçar um conteúdo. O que é ratificado com a expressão: “[...] **servem aqui como um elo de consolidação de aula**”.

Gráfico 8 - Preferência de uso das mídias



Fonte: Dados de Pesquisa – Questionário *Gdocs* (2011)

Consideramos importante retomar aqui a discussão de Belloni (2009, p. 1083) sobre a importância das mídias e a diversidade de possibilidades de uso, para essa autora “as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, [...] não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos”, das mídias que estão à disposição da população. Nesse caso, o professor com tais modos de uso das mídias não está contemplando a construção da apropriação crítica e criativa do uso das mídias.

Na resposta de (P01), chamamos a atenção para o fragmento: “[...] **mas, agora não com cobranças e sim de forma espontânea, onde os questionamentos partem dos alunos**”, evidenciando que algo mudou na sua

prática. Isso nos leva a inferir que para (P01) houve a apropriação de conhecimento que antes não existia. Na resposta de (P07), além de levantar questões e sistematizar a aula, o uso está relacionado à criação de momentos de discussão. Enquanto que para (P11), além de levantar questões, pesquisar na internet com o objetivo de promover autonomia nos alunos. No entanto, nos projetos de ensinos analisados a internet é usada para pesquisa pelos professores e o material é utilizado para ampliação do conhecimento dos alunos.

(P01) Sempre para levantar questões. Para **reforçar um conteúdo** mas, agora não com cobranças e sim de forma espontânea, onde os questionamentos partem dos alunos. As mídias **servem aqui como um elo de consolidação de aula.**

(P07) Sempre para levantar questões, Para sistematizar a aula. **Para criar momentos de discussão com a participação de toda a turma.**

(P11) Sempre para levantar questões gosto muito que os alunos **pesquisem na internet, pois assim ganham cada vez mais autonomias**

Apenas (P06) respondeu que prefere usar as mídias para ilustrar a aula e acrescentou de forma instrutiva. Porém, não está claro o significado do termo “**instrutiva**”. Mas, chamou-nos a atenção a relação estabelecida no fragmento: “[...] **pois dependendo da aula em execução, ela oferecer informações conceituais, procedimentais e as atitudes os alunos constroem**”, em que podemos inferir uma relação de dependência entre a escolha da mídia aos propósitos da aula.

(P06) Para ilustrar a aula
De **forma instrutiva, pois dependendo da aula em execução, ela oferecer informações conceituais, procedimentais e as atitudes os alunos constroem.**

Nos fragmentos a seguir, podemos observar que (P04) embora tenha marcado que prefere usar as mídias de outras formas, em sua resposta não identificamos a sua preferência. Ela admite que é uma possibilidade de integração das mídias do convívio social à sala de aula, e relaciona, também, o desenvolvimento da capacidade do aluno ao seu cotidiano. Para P08, admite usá-las em suas aulas como **complementação de temas, compreensão do contexto** de uma época e suas implicações históricas. Além disso, o exemplo de mídias que usa para esse fim evidencia uma relação intencional aos propósitos estabelecidos.

- (P04) Outras formas
muitos utilizam sem fins pedagógicos e isso não leva a lugar nenhum considero o uso de mídia em sala de aula uma **maneira de integrar as tecnologias no convívio social do aluno de maneira mediada para desenvolver a capacidade do aluno a partir do seu cotidiano**
- (P08) Outras formas. As mídias sempre são usadas em minhas aulas para **complementar temas e questões que já estejam sendo trabalhadas com exposições e debates**. Os filmes, as músicas, os jornais são espécies de fontes para que o aluno **possa compreender melhor o contexto de uma época e as implicações históricas de um tema**.

Cada alternativa representa uma concepção de ensino e tem implicações no processo de ensino, não podemos deixar de considerar a importância para aprendizagem dos alunos, embora não seja esse o foco do nosso estudo.

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

Quando perguntamos se consideram importante o uso de mídias em sala de aula e por quê, todos afirmaram que sim, no entanto, as respostas, revelaram visões diferentes das possibilidades didáticas de utilização, conforme destacamos abaixo:

- (P01) Por ser **parte do cotidiano** dos educandos e também por que já sabemos do seu **caráter educativo**. A educação é a mesma apenas as formas é que estão mudando, assim, as mídias têm um importante papel na sociedade da informação e de comunicação.
- (P02) Sim. Desde que o professor **faça uso de forma intencional, planejada, com objetivos bem definidos e adequando aos conteúdos** abordados, dessa forma sua prática pedagógica será mais eficaz.
- (P03) Considero sim, porque é a **realidade da nova sociedade** quase na sua totalidade os alunos conhecem um pouco dessas ferramentas, embora pouco instruídos, mas é importante porque leva o aluno a pensar com o aqui e agora na sua frente. Existem diversas maneiras do aluno integrar a essas mídias: msn, orkut, google, enfim uma diversidade de linguagem e meios que fascinam o aluno e ao professor.
- (P06) Sim, porque as mídias hoje são **imprescindíveis** para um **bom desempenho escolar e social**, sendo assim a escola não pode ficar ausente desses recursos e que faz parte da vida dos nossos educandos.

Percebemos nestas respostas o que Mercado (1999) aponta sobre a flexibilização e incorporação de novas tecnologias na escola. E pode ser complementado por Kenski (2007, p. 46) ao afirmar que a presença das tecnologias

no contexto educacional deve ser “[...] compreendidas e incorporadas pedagogicamente [...] respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença”.

7.4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE MÍDIAS

Neste item agrupamos as categorias relacionadas à compreensão do processo de formação docente para o uso de mídias na prática docente. As categorias contempladas foram: orientação recebida na escola para usá-las, quem orientou; opinião sobre a orientação e outros locais onde recebeu informação.

Categoria 1: Orientação recebida nas escolas

Esta categoria ajuda a compreender o processo de formação dos professores para o uso de mídias em sala de aula. Além disso, a pergunta relacionada a essa categoria ajuda a compreender como aconteceu o processo de integração das mídias pelos professores, uma vez que a apropriação de um conhecimento é um processo complexo e, como tal, precisa de tempo e espaço para que se constitua. Entendemos que não foi, apenas, a participação deles no Programa de Formação Mídias na Educação que contribuiu para isso.

Entendemos a escola como um espaço importante na construção desse processo, pois, segundo Kenski (2003, p. 76) “o projeto pedagógico da escola, ao estabelecer seus objetivos, suas metas e a concepção de aprendizagem e de ensino [...] determina, de certo modo, a utilização dos meios tecnológicos mais adequados ao alcance dessas expectativas”. É relevante, também, nesse espaço, o papel da gestão e sua participação na busca de condições favoráveis para a apropriação das TIC.

Para essa compreensão perguntamos-lhes se haviam recebido na escola alguma orientação para usar as mídias e quem o fez. Dos 18 professores respondentes entrevistados, treze afirmaram não ter recebido orientação para o uso de mídias na escola. Nessas respostas percebemos que não tenha a participação da escola na difusão e incentivo para o uso das mídias, porém fica evidente na fala de (P1), (P4), (P6) e (P14), o interesse e a busca pela formação fora do contexto da escola, como em: [...] **foram iniciativas minhas (P01); [...] tomei minhas próprias**

iniciativas (P04); [...] mas tive acesso ao curso do e-proinfo (P06); [...] mas recebi orientação de um curso que fiz á distância oferecido pelo MEC (P14).

Notamos, também que (P06) e (P14) fazem referência à formação continuada do Programa Mídias na Educação.

(P01) não, recebi orientação. foram **iniciativas minhas**

(P04) nenhuma, as pessoas pouco sabem da importância da mídia para com a sala de aula, **tomei minhas próprias iniciativas** e a cada dia os colegas tentam me copiar e só parabenizo-os por isso.

(P06) não, pois a escola ainda necessita desse espaço, **mas tive acesso ao curso do e-proinfo** que nos ajudou bastante e curso de mídias na educação promovido pela UFCG.

(P13) a escola não disponibiliza a orientação nesse caso.

(P14) na escola não. **mas recebi orientação de um curso que fiz á distância oferecido pelo MEC.**

(P16) não, nunca recebi nenhuma orientação de ninguém, tenho muita pena porque a escola tem um laboratório de informática, mas está inativo, porque não tem ninguém capacitado na escola para organizar a sala e a secretária não envia nenhum profissional.

Além disso, fica ratificado no grupo de respostas abaixo, o que foi destacado anteriormente. Podemos notar nos fragmentos a seguir, o tipo de orientação recebida e qual a relação têm com a proposta pedagógica de cada instituição de ensino, representada, neste estudo, pelos sujeitos que responderam ao questionário. Esta categoria refere-se à gestão das mídias no contexto educativo e, segundo Moran (2006), a educação presencial com tecnologias deve contemplar formas de gestão menos centralizadas, mais flexíveis e integradas. É possível observar nos fragmentos abaixo, a opinião dos professores o tipo de orientação oferecida na escola. Conforme destacam, as orientações se resumem em: **informação da presença dos recursos; exige, mas não dá condições; solicitação para a formação; indicação de usar o computador; usar de acordo com o planejamento.** Esses dados revelam uma concepção de orientação pautada em ideias sem fundamento teórico-metodológico.

(P01) Apenas, **pedem que usem mais sem dá condições ao professor.**

(P08) Não existe essa orientação diretamente, **apenas a ideia geral de que a escola dispõe destes recursos.**

- (P14) **A princípio fomos orientados a nos aperfeiçoarmos na utilização das mídias** em seguida começamos a pesquisar no portal do professor e com outros colegas. Em seguida tivemos a oportunidade de **participar do curso de mídias na educação**, onde a principal orientação era para que utilizássemos os recursos em sala de aula de forma a tornar as nossas aulas mais prazerosas e dinâmicas.
- (P15) Quando finalmente foi reaberta a sala de informática, não poderíamos usá-la porque não tinha técnico, mesmo quem já havia ensinado ou tem acesso a computador em casa... Então, a orientação **foi trabalhar o assunto de sala de aula com os computadores**, a grande maioria terminou o ano letivo sem fazer essa ponte! Pois, nunca tiveram acesso a cursos sobre o assunto, não tem interesse de fazer tal planejamento, preferiam que os alunos ficassem jogando no computador mesmo....
- (P16) Não houve orientação, **apenas a diretora nos mostrou o que tem na escola e que podíamos usar de acordo com o nosso planejamento**, no curso de mídias percebi a importância do uso sistemático e racional, embora procurasse no próprio curso sugestões de como usar as mídias em diferentes séries, sendo um ótimo orientador para minhas atividades **o Portal do Professor**.

Em relação a esta categoria, alguns responderam afirmativamente que houve orientação, é o caso de (P3), (P9), (P10) e (18). Notamos, nessas respostas, que o diretor e o coordenador pedagógico foram os responsáveis informações.

(P03) Sim, do **coordenador e do diretor**.

(P09) Sim nas **reuniões pedagógicas** há sempre orientação para o uso das mídias.

Ao serem indagados sobre qual foi a orientação, identificamos nas respostas: sugestões de atividades, o caráter atrativo das mídias e o aspecto técnico do equipamento, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

(P03) **para que usar, e como usar**.

Otima. Porque, quando eu for usar, eu já vou sabendo o que vou trabalhar após o uso das mídias

(P09) A partir de vídeos, documentários, organizar fóruns de discussão, para facilitar a aprendizagem dos alunos(as).

Porque concordo plenamente. Já sou grande defensora do uso de recursos tecnológicos.

(P10) As mídias foram sugeridas por serem atrativas para os alunos
Boa. Atendeu as minhas necessidades naquele momento.

(P18) Em relação a instalação do equipamento. boa. Porque poderia ter sido melhor, mas por falta de tempo a comunicação foi pouca.

Os fragmentos mostram que as orientações citadas pelos professores não atendem à proposta de integração estudada por eles no curso, bem como com a concepção de integração discutida pelos teóricos aqui já apresentados. Chamamos a atenção estas respostas, pois justifica a concepção das questões já analisadas.

Categoria 2: Orientação recebida na escola

Do total de 17 professores que responderam a essa pergunta, sete afirmaram que foi ótima, quatro disseram que foi boa, quatro afirmaram não ter recebido orientação, normal, razoável e péssima, uma resposta para cada opção, respectivamente. Para os professores que acharam a orientação ótima e boa, as justificativas podem ser resumidas em: desenvolver melhor uso dos recursos e despertar a curiosidade do professor quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

(P06) **ótima**. Porque ela pode nos ajudar a desenvolver um melhor uso dos recursos tecnológicos das mídias

(P12) **ótima** Desperta no professor a curiosidade do ensino aprendizagem em forma de pesquisa, fazendo o aluno pesquisar, descobri

(P14) **ótima**. Nos fez entender que poderíamos utilizar as mídias em sala de aula e tornar dessa forma nossas aulas mais dinâmicas e interessantes, levando de fato a aprendizagem de nossos alunos.

As respostas apresentadas pelos professores investigados apontam satisfação com a orientação recebida, demonstrando conflito de respostas em relação a concepção de integração de mídias orientada no material do curso.

Nos fragmentos abaixo, podemos observar várias justificativas. Em (P15) podemos inferir que a orientação recebida é de natureza técnica, operacional, enquanto que (P16) deseja receber mais sugestões de atividades e (P01) a falta de conhecimento técnico de quem estava orientando não satisfaz suas expectativas.

(P01) **péssima**. Falta de conhecimento técnico, dos orientadores que não tem a devida capacitação, sendo nós professores que estamos mais preparados, para o uso das mídias.

(P15) **normal** Acho que quando não tem um **professor de informática** e reserva um horário para cada professor ir a sala de informática "ta na cara" que deve-se fazer uma ponte entre conteúdo estudo e o que a mídia pode nos oferecer... Emprestei para uma colega que ensina

história e geografia um cd que fala sobre a Paraíba, trazendo várias imagens, para que ela copiasse vários cd's para colocar em cada computador ou pedir para que o técnico passasse para os computadores, até hoje, nem tempo ela teve para olhar o cd...

(P16) **razoável**. Não entendi se essa orientação foi por parte da escola ou do curso de mídias. Tanto por parte do curso, quanto por parte da escola que leciono, considero razoável, uma vez que, acreditava que o curso **traria mais sugestões de atividades**, pois o professor em exercício o que mais almeja são sugestões de atividades, relato de experiências que demonstrem o que deu certo, onde errou o que acrescentaria, coisas desse tipo.

As respostas de (P01) e (P15) relacionam-se com o aspecto técnico da orientação oferecida na escola, porém (P01) aponta um aspecto importante, que é a falta de conhecimento de pessoas que exercem o papel de orientador, comprometendo a qualidade da orientação, perde a confiança dos professores e desestimula-o, porque ajuda a superar suas dificuldades. Em relação a resposta de (P16) sobre receber mais sugestões de atividade, Mercado (2008, p. 84) explica que a utilização de mídias como ferramenta pedagógica implica no professor possuir vários conhecimentos, como por exemplo: “conhecer o que são as mídias educacionais, como elas são aplicadas no contexto escolar, como podem contribuir para a inclusão digital dos professores e alunos”.

Na perspectiva dos autores aqui referendados, uma proposta de formação para integração das mídias exige repensar o conteúdo, a forma e a organização da formação de professores, para que eles aprendam a intervir na realidade e a transforme.

Sobre a formação do professor para o uso das mídias, destacamos um pensamento de Mercado e Silva (2007) já anunciado, de que a preparação do professor para utilizá-las de forma inteligente e criativa é tão importante quanto o uso delas em sua ação docente. Importante para que o professor não corra o risco de usá-la como um passatempo, sem objetivos e propósito.

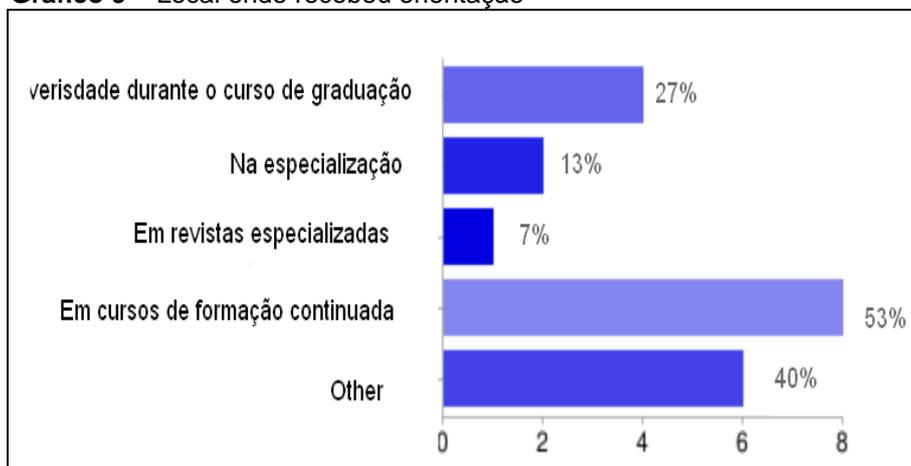
Categoria 3: Outros locais onde recebeu orientação para usar mídias em sala de aula

Para complementar esse grupo de perguntas relacionadas à compreensão da integração das mídias, perguntamos em que outros locais os professores receberam

orientação para usá-las em sala de aula.

O gráfico 9 apresenta a predominância para cursos de formação continuada e outros, demonstrando que a formação inicial ainda deixa a desejar nesse aspecto.

Gráfico 9 – Local onde recebeu orientação



Fonte: Dados de Pesquisa – Questionário Gdocs (2011)

As respostas revelam a predominância da orientação recebida **em cursos de formação continuada**, nove professores; na **universidade durante o curso de graduação**, três professores; na **especialização**, dois professores; **em revistas especializadas**, dois professores; na **prática do dia a dia e em planejamento escolares**, apenas um professor para cada resposta, respectivamente.

Estes dados revelam a necessidade dos professores quanto ao seu processo de formação docente para o uso das mídias. Muitos deles fizeram referência ao Curso Mídias na Educação, os que não fizeram, podemos inferir pela resposta, como exemplo (P06).

(P06) A orientação foi conhecer, trabalhar e propor projetos com as mídias e executar e **apresentar o relatório de um desses projetos**.

(P14) Na escola não. Mas recebi orientação de um curso que fiz á distância oferecido pelo MEC. [...] Em seguida tivemos a oportunidade de participar do **curso de mídias na educação**, onde a principal orientação era para que utilizássemos os recursos em sala de aula de forma a tornar as nossas aulas mais prazerosas e dinâmicas.

A maioria dos professores demonstra em suas respostas satisfação quanto à orientação recebida, embora percebamos nessas respostas o caráter de uso das mídias como forma de proporcionar aulas dinâmicas e prazerosas, já discutidos.

CAPÍTULO 8 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OS PROJETOS DE ENSINO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

Nesta seção, apresentamos a análise dos projetos de ensino apresentados pelos professores como trabalho final de conclusão do curso Mídias na Educação. Eles foram apresentados à equipe da instituição de ensino superior responsável pela implantação e implementação do curso na cidade de Campina Grande.

Conforme a proposta do curso o projeto didático precisa atender a perspectiva dos módulos estudados. A intenção é congrega a produção e as interações dos envolvidos durante o processo formativo. O objetivo do projeto, segundo o módulo - Integração de Mídias na Educação é “elaborar uma proposta de atividade de sala de aula que integre diferentes mídias em sua realização, conforme os objetivos pedagógicos e condições contextuais”. Em resumo, consiste num projeto de intervenção de integração de mídias no cotidiano escolar, em que as atividades devem contemplar o uso das mídias.

Além disso, para elaboração do projeto de ensino, os professores contaram com algumas orientações dos tutores e alguns critérios foram estabelecidos de modo que atendessem à proposta. Uma das orientações foi o roteiro do projeto de ensino que continha os seguintes elementos:

- Identificação de sua escola
- Tema da proposta
- Objetivos
- Público a ser envolvido
- Abordagem pedagógica
- Mídias e tecnologias a serem utilizadas
- Proposta preliminar das etapas/ações a serem realizadas
- Período de realização
- Referências bibliográficas

Porém, os professores tiveram liberdade para inserir outros tópicos ou comentários que julgassem necessários. Mesmo com o estabelecimento desses critérios, a estrutura dos projetos elaborados por cada professor é diferente, ou seja, não existe homogeneidade entre as informações dos diversos projetos. Nesse sentido, em um projeto podemos observar um percurso metodológico, descritivo,

aproximando-se de uma sequência didática, enquanto outros parecem mais com um plano de ensino ou plano de aula na perspectiva tradicional.

Esses projetos foram tomados como objeto de estudo nesta pesquisa por entendermos que o processo de ensinar revela-se, também, na constituição das atividades planejadas e executadas, nas quais devem estar pautadas concepções fundamentais e a abordagem teórico-metodológica escolhida para execução das mesmas.

Zabala (1998, p. 17) ao discutir a visão processual da prática afirma que é necessário delimitar a unidade de análise que representa o processo educativo, a saber, a atividade de ensino. Para esse autor, a atividade ou tarefa é uma das unidades de análise mais elementares do processo de ensino e aprendizagem, e pode ser definida “como unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade”. Por isso, de acordo com o lugar que elas ocupam e as relações que estabelecem em relação às outras atividades, determinam de maneira significativa o tipo e as características do ensino.

Além do lugar e das relações, outras variáveis determinam as intenções educacionais, são elas: determinadas relações interativas entre professor/alunos; a organização grupal; determinados conteúdos de aprendizagem; certos recursos didáticos; a distribuição do tempo e do espaço; um critério avaliador (ZABALA, 1998, p. 17). Estas atividades ou tarefas, também, podem ser descritas, de acordo com a forma de agrupá-las, em sequências de atividades denominadas: aula expositiva, por descobrimento, por projetos, etc. (ZABALA, 1998, p. 19). Entretanto, para que as atividades de ensino sejam significativas para os alunos é necessário haver planejamento da ação educativa. Para esse autor, o planejamento, a aplicação e a avaliação são essenciais para a concretização da prática pedagógica consciente e sistemática tendo como centro a aprendizagem dos alunos.

Além dessas considerações, acreditamos também que a organização do ensino e a prática pedagógica dependem, fundamentalmente, dos diferentes tipos de conhecimentos aprendidos e internalizados pelos professores no seu processo de formação inicial e continuada, principalmente, de como utilizá-los e de como ensiná-los. Nesse sentido, ao organizar as situações de ensino e desenvolvê-las com os alunos, os professores devem demonstrar e ressignificar as suas aprendizagens em relação ao conteúdo da sua formação.

Considerando o Curso Mídias na Educação, entendemos que as atividades propostas aos alunos representam a apropriação do conhecimento aprendido no seu processo de formação e, sendo assim, esperamos que cada professor possa integrar o aprendido à sua prática pedagógica expressa no projeto didático. Para isso, é necessário que ele compreenda a importância das mídias para o processo de ensino e aprendizagem e desenvolva as competências fundamentais para a sua utilização nas situações escolares concretas na instituição em que atua.

Tendo em vista que a organização das situações de ensino apresentadas nos projetos de ensino apresentam variáveis educativas que intervêm na aula e revelam as concepções que embasam a prática docente dos professores investigados, analisamos os projetos à procura de elementos que revelem a integração das mídias na prática pedagógica dos sujeitos investigados. Além do que, embora não seja o foco do nosso estudo, ressaltamos que as atividades por projetos requerem sequências de atividades de ensino e aprendizagem orientadas para a realização de determinados objetivos educativos.

O procedimento de análise dos projetos adotado segue a organização em duas etapas: a primeira etapa consiste na descrição e análise dos projetos de ensino e dos relatos de experiência e, a segunda, na inferência e interpretação desses dados. A segunda etapa está organizada em dois grupos: no primeiro grupo, discutimos as categorias necessidades, motivos, ações e operações, correspondentes à Teoria da Atividade. No segundo, apresentamos a análise referente às categorias pedagógicas que emergiram dos dados analisados: problemática, justificativa, objetivos (geral e específicos), conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação e referencial teórico.

Na seção seguinte, passamos a apresentar os resultados da análise dos cinco projetos de ensino ou dos relatos de experiência. Os resultados serão apresentados por professor e as categorias discutidas no conjunto.

8.1 RESULTADOS DOS PROJETOS DE ENSINO E DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA: INFERÊNCIAS E POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

A análise dos dados dos projetos de ensino foi realizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelos autores da Teoria da Atividade, já apresentados no capítulo 4. A utilização desta teoria como princípio

teórico-metodológico possibilitou a compreensão do fenômeno em estudo, no sentido de permitir uma interlocução com a ação educativa, proposta na forma de projeto de ensino.

O conceito de atividade, categoria fundamental nessa teoria, carrega em si um sistema de significações construídas ao longo do processo de formação do professor. Esse sistema de significações envolve a construção de conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre os procedimentos e estratégias de ensino, sobre os instrumentos (tecnologias e mídias).

De acordo com os princípios da TA, o professor ao desenvolver atividades de ensino com seus alunos, também se coloca em atividade, uma vez que tanto os professores como os alunos estão em processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

Para Moraes (2008), quando o professor está em atividade de ensino, também está em atividade de aprendizagem. Enquanto atividade de aprendizagem, “o professor passa pela apropriação de conhecimentos docentes relevantes na medida em que possam contribuir para a compreensão e o melhor desenvolvimento da docência”. Em relação à atividade de ensino, o professor precisa compreender que para organizar o ensino é necessário saber quais são os elementos que constituem o ensinar, ou seja, quais são os fatores presentes na atividade docente (ROESLER e LOPES, 2009) que favorecem o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. E são nesses fatores que a análise focou para responder aos objetivos da nossa pesquisa.

Nesse contexto, entendemos os projetos de ensino como atividades de aprendizagem dos professores em relação à formação continuada da qual participaram, o Curso Mídias na Educação e que, ao mesmo tempo, constituem-se em atividades de ensino por se referirem à sua prática docente.

Ao considerarmos o projeto de ensino ou o relato de experiência como uma atividade, o seu desenvolvimento deve contemplar, várias ações pedagógicas, tais como: planejamento, elaboração de material, interação com os alunos, uso de recursos didáticos, etc. Entre tais ações pedagógicas, o enfoque está no planejamento do projeto de ensino elaborado pelos professores para ser desenvolvido em sala de aula com seus alunos ou no relato de experiência do desenvolvimento do projeto de ensino.

Não é nosso objetivo, neste estudo, analisar se os conteúdos trabalhados pelos professores, explicitados nas categorias identificadas, estão corretos e em conformidade com as propostas curriculares para cada área temática dos projetos. Mas, interessa-nos analisar, a partir dos elementos constituintes da atividade (TA) como os professores egressos do curso Mídias na Educação usaram as mídias, ou seja, a análise da necessidade, do motivo, das ações e das operações presentes permitiu-nos identificar se houve a integração das mídias na proposta de ação pedagógica elaborada pelos professores, de que modo foram integradas e que ações prevaleceram na proposta.

Enfatizamos que os projetos foram solicitados aos dezenove professores que responderam ao questionário, porém, apenas, seis entregaram e destes selecionamos cinco para serem analisados, porque um deles não atuava em sala de aula.

Para apresentação da análise, organizamos um quadro para cada projeto de ensino, com o resumo de todos os elementos da TA, correspondentes às partes do projeto de ensino.

8.1.1 Projeto de ensino de (P05) – Do lixo para o vídeo

O projeto de ensino do professor (P05) foi desenvolvido em uma escola pública estadual na cidade de Campina Grande – PB com alunos do 7º ano A. O título do projeto de ensino desenvolvido foi “Do lixo para o vídeo” e a temática foi o uso racional dos recursos naturais, dando ênfase à importância da reciclagem.

O quadro 6 apresenta uma síntese de todos os elementos presentes no projeto de (P05). No projeto de ensino de (P05) podemos identificar todos os elementos da TA, a partir dos elementos usados por esse professor, a saber: justificativa, problematização, desenvolvimento, etc. Com base nesses elementos relacionamos com os elementos da TA.

Segundo os pressupostos da TA, cada tipo de atividade possui um conteúdo definido por seus elementos estruturantes (necessidades, motivos, ações e operações próprias). Esses elementos precisam estabelecer relações entre si para garantir um sistema de significações de modo a viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Quadro 6 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino

Necessidade: Refletir com os adolescentes do 7º Ano da Escola Estadual Monte Carmelo a preservação e utilização racional dos recursos naturais, através da reciclagem de garrafa pet e restos de retalhos				
Motivo: Estamos numa sociedade consumista, onde, a maioria das pessoas não dá ou não sabem a importância dos recursos naturais, que estão cada vez mais escassos.				
Objetivo: Compreender a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente,				
AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> • Divisão dos alunos em equipe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não explica os critérios para divisão dos grupos. 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar em jornais e revistas sobre os recursos renováveis e não renováveis 	Mídia impressa
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em jornais e revistas sobre os recursos renováveis e não renováveis; • Coleta de reportagens a respeito da reciclagem; • Debate relacionado a pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Coleta de reportagens a respeito da reciclagem; • Seleção das reportagens; 	Alunos Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar reportagens a respeito da reciclagem; • Subsidiar teoricamente no momento de criação do jornal impresso e da produção do vídeo: 	Mídia impressa; Internet
<ul style="list-style-type: none"> • Confeção de cestas, porta-lápis e dois bonecos para o fantoche, com restos de retalhos, a cobertura da casa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não explica o processo 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Não está expreso 	
<ul style="list-style-type: none"> • Produção do vídeo; • Apresentação dos fantoches; • Ilustração e pintura, do símbolo da reciclagem; • Criação do jornal impresso com o título “De olho no meio ambiente”, sobre destruição, conservação e preservação do meio ambiente; • Apresentação do jornal para os alunos de outra série; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não explica o processo 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação para alunos de outra série 	TV e DVD

Fonte: Dados de pesquisa – Relatos de experiência (2011).

O motivo apontado por (P05) para realização do projeto de ensino é que “[...] Estamos numa sociedade consumista, onde, a maioria das pessoas não dá ou não sabe a importância dos recursos naturais, que estão cada vez mais escassos”. Daí, a necessidade de “refletir com os adolescentes [...] a preservação e utilização racional dos recursos naturais, através da reciclagem de garrafa pet e restos de retalhos”.

Para essa professora “a reciclagem não é uma ideia nova” e justifica fundamentando com fragmentos de autores sobre “a questão dos resíduos como graves problemas urbanos e ambientais [...]” e citando como problemas: “escassez de área de deposição de resíduos causada pela ocupação e valorização de áreas urbanas, os altos custos sociais no gerenciamento de resíduos, problemas de saneamento público e contaminação ambiental [...]”. Percebemos nesse fragmento a ênfase dada pela professora à necessidade para o desenvolvimento do projeto de ensino com seus alunos.

Entretanto, a necessidade e o motivo definidos por (P05) direcionaram o planejamento das situações de ensino, as quais se concretizaram por meio das ações e operações executadas. Essa necessidade está relacionada ao motivo destacado, bem como ao objetivo de aprendizagem para os alunos: “compreender a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente”.

Segundo Leontiev (apud SERRÃO, 2006, p. 105) “[...] toda necessidade tem um objetivo, um fim. [...] adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se a satisfaz”. Porém, “é preciso que haja condições determinadas para que estes (**os desejos e tendências**) se concretizem e se direcionem a um fim, um objetivo que estimule a pessoa a agir numa direção específica” (op. cit., p.106) (grifo do autor).

O desenvolvimento do projeto de ensino na sala de aula aconteceu em quatro etapas, conforme relata (P05), sendo a primeira relacionada aos conhecimentos teóricos; a segunda, a confecções de objetos (cestas, porta-lápis, bonecos usados como fantoches; em seguida, houve a produção e apresentação de vídeo para os alunos do 6º ano sobre meio ambiente e, por fim, a criação do jornal impresso. Todas essas etapas constituíram a atividade de ensino para a qual foram delimitadas várias ações e operações.

Em cada etapa de desenvolvimento do projeto, (P05) realiza várias ações e operações. A atividade de ensino teve início com uma ação realizada pelo professor:

dividir os alunos em equipes. Essa ação intencional tinha como propósito os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre recursos renováveis e não renováveis, reciclagem, entre outros. Porém, para que esse propósito fosse atingido os alunos deveriam pesquisar em jornais e revistas, coletarem reportagens a respeito da reciclagem. Todos esses procedimentos (ações e operações) tinham como objetivo que os alunos adquirissem subsídios teóricos para o momento da criação do jornal impresso e a produção do vídeo. Ou seja, cada ação realizada pelo professor foi estimulada pelo motivo e direcionada a outros fins. A ação embora seja estimulada pelo motivo, está subordinada a um objetivo consciente, na perspectiva de Leontiev.

Para construção do referencial teórico as pesquisas foram em jornais e revistas e na internet, além destas foi utilizado, também, um vídeo “com apresentação de fantoche com a estória escrita e apresentada pelos alunos do 7º “A” sobre a preservação do meio ambiente”. As reportagens, segundo P05, que chamaram mais a atenção dos alunos foram: “Latinos constroem sonho da moradia com garrafas pet.”, publicada no Diário de Pernambuco (14/07/2010). Outra publicação foi no Jornal da Paraíba, dia 20/06/2010 “Tecnologia no mercado do Brasil transforma lixo em matéria-prima”. Na explicação de (P05), as reportagens escolhidas, para a pesquisa com os alunos sobre reciclagem de garrafa pet e embalagens de caixa de isopor e papel, “mostraram a necessidade que esses produtos têm de ser reciclados para a preservação da natureza”. A temática desses textos escolhidos por (P05) revela a relação entre a necessidade e o motivo, destacados na introdução do relato. Essa etapa foi encerrada com um debate a respeito da pesquisa, entretanto não há nenhum registro sobre como ele aconteceu.

Após a discussão teórica do primeiro momento, aconteceu a segunda etapa que consistiu “na confecção de cestas, porta-lápis e dois bonecos para o fantoche, como também, com restos de retalhos, a cobertura da casa que foi feita com canos de PVC para a apresentação do fantoche”. A confecção dos bonecos teve como objetivo a produção e apresentação do vídeo sobre meio ambiente.

Percebemos nessa etapa, a intencionalidade de (P05) em promover todo o embasamento teórico e discussão sobre resíduos sólidos, reciclagem, preservação do meio ambiente, embora não estejam explícitos os objetivos pretendidos por ela em relação ao ensino e à aprendizagem. Isso fica evidente na descrição das sequências das ações e operações. Entretanto, aparecem algumas informações

sobre a cobertura da casa e apresentação de fantoches que não estão claras no relato.

A apresentação de fantoches, ação realizada pelos alunos, volta a aparecer dentro na terceira etapa, mas não está descrita como foi o processo de construção nem a apresentação. Finalizando, nessa etapa, os alunos fizeram a ilustração e a pintura do símbolo da reciclagem.

Ao final da descrição sucinta desta etapa, a professora P05 fez comentários em relação aos resultados do trabalho. Tais comentários como podemos observar, no fragmento abaixo, apresenta indícios de aprendizagem dos alunos sobre a temática em estudo.

A partir dessa etapa já foi possível perceber uma mudança de atitude nos alunos em relação aos cuidados com o espaço da sala de aula. Pois, foi notória a preocupação deles de colocar lixo no lixo, que até então não existia. Nas cestas e proporcionamos balas, chocolates e outras guloseimas para serem saboreados pelos alunos. (P05)

Na terceira etapa, a professora destaca que os alunos produziram um pequeno vídeo sobre o meio ambiente e apresentaram na sala de leitura para os alunos dos 6º ano. No relato de (P05), não há indicação nem do objetivo, nem do conteúdo do vídeo, nem descrição das ações de produção de vídeo e apresentação para os alunos de outra série.

A quarta etapa foi a criação do jornal escrito, “De olho no meio ambiente”, sobre destruição, conservação e preservação do meio ambiente. A professora enfatiza a importância dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre jornal escrito na disciplina de Português. A cópia desse jornal foi anexada ao relato. Segundo o relato de (P05)

Apesar de não ser composto pelas etapas de edição de um jornal impresso, o criado pelos alunos possui artigos, notícias, denúncias, passatempo. A participação dos alunos foi muito boa, pois cada um desenvolveu sua parte no jornal de modo, satisfatório.

No item destinado à avaliação, a professora destaca que a avaliação “aconteceu durante todas as etapas da concretização do projeto” e apresenta o objetivo do primeiro momento que foi “compreender a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente”, destacando os critérios de avaliação utilizados, a saber: empenho, pontualidade e participação de todos no debate. Ela

utiliza os seguintes termos para referir-se à avaliação: o resultado foi bastante satisfatório, a avaliação foi positiva, satisfatoriamente, foi uma experiência importante para nós.

A análise do relato de (P05) apresenta um conjunto de procedimentos que configuram uma atividade de ensino, prevalecendo a indicação de ações realizadas pelos alunos sem explicá-las como aconteceram. Apresenta ênfase no conteúdo e não faz referência a função das mídias no processo de ensino, ou seja, não destaca o papel das mídias.

Em relação às mídias usadas por (P05) a predominância é das mídias impressa (jornais e revistas) e eletrônica (TV e DVD). A internet aparece, mas como uso pelo professor com a função de auxiliá-lo na pesquisa de materiais para ele apresentar para a turma de alunos.

Percebemos, também, que este professor não faz menção ao curso Mídias na Educação, que está concluindo e cujo objetivo era possibilitar a integração de materiais e mídias diversificadas na prática pedagógica. Acreditamos que era um momento oportuno para fazer esta reflexão sobre a contribuição do curso.

Em resumo, podemos dizer que o motivo no qual a atividade de ensino se baseou, corresponde à aquisição do conhecimento escolar. Por isso, o propósito da atividade de ensino, em relação ao seu motivo, é a busca incessante de novos conhecimentos, por meio das ações e das operações dos professores e alunos, possibilitando a construção de novos sentidos e significados ao conjunto de operações implícitas na atividade (SOARES, 2008). Esse autor conclui que a atividade de ensino é a busca da consciência sobre as ações e operações realizadas pelos indivíduos conduzidos pelo motivo subjacente à atividade. A atividade de ensino deve estar “inserida neste propósito de mobilizar o aluno e possibilitar-lhe saltos qualitativos no seu desenvolvimento psíquico e na sua capacidade de construção conceitual do conhecimento” (SOARES, 2008, p.133).

8.1.2 Projeto de ensino de P09 - “A revolução industrial e transformação às relações sociais”

A professora (P09) entregou para análise o projeto de ensino e o relato de experiência, ambos os documentos foram elaborados de modo sucinto e apresentam uma estrutura parecida com a de um plano de ensino. Além disso, o

relato de experiência apresenta alguns dados estatísticos como resultado do que foi realizado em sala de aula com os alunos e cita nos procedimentos metodológicos o que foi feito a cada encontro.

O projeto de ensino de (P09) denominado “A revolução industrial e transformação às relações sociais”, na área de História, foi desenvolvido com alunos de faixa etária compreendida dos 13 aos 16 anos, cursando 7º Ano, no período de duas semanas. Nesse período foram realizados sete encontros, mas não foi especificado em quantas horas cada encontro foi realizado.

De acordo com a professora, o estudo sobre essa temática é pertinente para a faixa etária dos alunos, “pois entram em contato com realidades próximas ao que eles conhecem e passam a entender melhor o processo de exploração entre patrões e empregados”. Ainda de acordo com (P09), “o referido projeto tem como meta principal, levar os educandos a conhecer o processo de relação e exploração ao longo dos séculos XVII e XVIII entre aqueles donos dos meios de produção e aqueles vendedores de força de trabalho”.

O motivo esclarecido por (P09) para realização do estudo do tema se justifica devido às condições financeiras diferenciadas dos alunos da escola e refere-se à problemática do projeto: “o norte será a análise e perfil dos personagens envolvidos ao longo do processo conhecido como Revolução Industrial no séc. XVIII. Apontando os estaremos da sociedade: o patrão e o empregado (o explorador e o explorado)”.

Com base nesta justificativa podemos inferir que, implicitamente, o professor tem uma intencionalidade marcada pelos termos “o explorador e o explorado”. Entretanto, percebemos em várias partes do projeto de ensino, indicações de outros motivos, o que nos permite pensar em certa indefinição do objetivo a ser alcançado, o que pode ocasionar a perda do foco e a falta de sentido do que realmente o professor quer que os alunos aprendam. As relações entre os diferentes motivos devem ser bem estabelecidas no decorrer do projeto evitando, assim, a fuga aos fins pretendidos.

Porém, para que a atividade tenha sentido e significado para os alunos é necessário que aconteça a resignificação dos motivos que o vinculam à atividade. E isso, só é possível em virtude escolha adequada das ações e operações a serem desenvolvidas.

No quadro 7, elencamos os elementos que compõem o projeto de ensino de (P09), no qual identificamos, além da necessidade e do motivo, a presença de vários objetivos específicos que nortearam as ações e operações do professor e dos alunos em sala de aula.

Quadro 7 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino

Necessidade: A relevância da pesquisa e estudo sobre a Revolução Industrial é pertinente para a faixa etária em estudo, pois os educandos entram em contato com realidades próximas ao que eles conhecem e passam a entender melhor o processo de exploração entre patrões e empregados [...] e ainda verificam a utilização do trabalho infantil com atitudes corriqueiras na sociedade em estudo.				
Motivo: Na turma em estudo da Escola (????), encontramos alunos (as) que apresentam condições financeiras diferenciadas, neste projeto o norte será a análise e perfil dos personagens envolvidos ao longo do processo conhecido como Revolução Industrial no séc. XVIII. Apontando os estaremos da sociedade: o patrão e o empregado (o explorador e o explorado)				
Objetivo Geral: Conhecer o processo de substituição da produção manual pela produção a partir de máquinas e todas as mudanças políticas, sociais e culturais envolvidas ao longo deste processo				
Objetivos específicos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o cenário que propicia a Inglaterra a ser precursora na Revolução Industrial • Realizarem debates sobre o modo de vida, de trabalho, de moradia, de alimentação, economia e cultura e, a forma como se relacionavam com a natureza. • Localizarem em imagens como se apresentava a geografia dos lugares antes da Revolução Industrial e comparar o mesmo cenário pós revolução. • Perceberem os reais interesses dos empresários no investimento da Revolução Industrial • Analisar a partir do vídeo as mudanças geográficas ocorridas na Inglaterra e a discriminação social verificada. • Analisar as condições de trabalhos insalubres ao longo das fábricas. • Perceber a partir das imagens do vídeo as condições de trabalho das mulheres nas minas de carvão. • Tecer interpretação de charges a partir do assunto estudado. 				
AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
• Divisão em grupos	• Orientação do professor	Professor	• Pesquisar em diferentes mídias	Nenhuma
• Observação em textos e imagens	• Não esclarece a operação	Alunos	• Descobrir a importância da substituição da manufatura pela maquinofatura bem como a relação de dominação e subordinação existente	Imprensa
• Pesquisa e organização	• Não apresenta explicação	Alunos	• Apresentação de um seminário	Livros informativos, jornais, revistas e internet

Continuação

AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de seminário 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição das equipes das descobertas, curiosidade; 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Não expressa 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de cartazes com gravuras e material impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Não esclarece 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o processo de desenvolvimento industrial 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de material impresso (resumo sobre a Revolução Industrial e um exercício (contemplando análise de charge, e uma cruzadinha, além de questões de múltipla escolha e questões abertas 		Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação da aprendizagem 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um vídeo montado a partir de fotos obtidas pela internet e montadas a partir do movie maker, 	<ul style="list-style-type: none"> • Não explica como foi realizada 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar em imagens e tópicos a pesquisa feita por eles como forma de culminância dos trabalhos expostos em sala. 	TV e DVD

Fonte: Dados de Pesquisa – Relatos de experiência (2011)

As ações e as operações destacadas no quadro acima, localizadas no projeto de ensino de (P09), aparecem no fragmento abaixo em que o professor faz uma breve descrição das atividades realizadas com os alunos. Nessa descrição, as ações e as operações estão representadas pelos termos em destaque, os quais determinam ações dos professores e dos alunos. Percebemos, ainda, nesse fragmento, a indicação das mídias escolhidas por (P09) para utilização no projeto de ensino desenvolvido.

Partindo da mídia impressa observarão a partir dos textos e imagens descobrem também a importância da substituição da manufatura pela máquina fatura bem como a relação de dominação e subordinação existente. Mas percebem o rápido processo de desenvolvimento industrial e sua importância para a proximidade entre os continentes. Após a pesquisa entre equipes e organização da pesquisa ocorreu seminário em sala. Cada equipe expõe as descobertas, curiosidades descobertas, primeiras invenções desde a máquina a tear até a máquina elétrica através de imagens, textos e depoimentos. Após exposição das equipes, entregarei o material impresso, um resumo sobre a Revolução Industrial e um exercício para verificação da aprendizagem (contemplando análise de charge, e uma cruzadinha, além de questões de múltipla escolha e questões abertas) e

ainda apresentei um vídeo montado a partir de fotos obtidas pela internet e montadas a partir do movie maker, onde demonstrei em imagens e tópicos a pesquisa feita por eles como forma de culminância dos trabalhos expostos em sala. Espero resultado satisfatório. (P09)

Conforme podemos perceber neste fragmento, a professora ora usa o tempo verbal pretérito perfeito, ora usa o futuro do presente, dificultando a compreensão do leitor em definir se a atividade já foi realizada ou será realizada.

Para nortear as ações e operações do projeto foi estabelecido o seguinte objetivo geral: “conhecer o processo de substituição da produção manual pela produção a partir de máquinas e todas as mudanças políticas, sociais e culturais envolvidas ao longo deste processo”.

Os objetivos específicos devem apresentar relação com o motivo, pois de acordo com Leontiev (apud SOARES, 2008) “o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. [...]”. Sendo assim, é importante observar se os objetivos definidos por (P09) apresentam relação com os motivos e o desenvolvimento de necessidades de alunos e professores. Nesse sentido, o professor deve mobilizar os alunos, criar necessidades que os levem à reflexão para se tomar consciência do que está sendo feito, por meio das ações e operações realizadas. No caso dos objetivos específicos desse professor, podemos ver que estão diretamente relacionados ao motivo orientador da atividade.

- **Conhecer o cenário** que propicia a Inglaterra a ser precursora na Revolução Industrial;
- **Realizarem debates** sobre o modo de vida, de trabalho, de moradia, de alimentação, economia e cultura e, a forma como se relacionavam com a natureza;
- **Localizarem em imagens** como se apresentava a geografia dos lugares antes da Revolução Industrial e comparar o mesmo cenário pós revolução;
- **Perceberem os reais interesses** dos empresários no investimento da Revolução Industrial;
- **Analisar a partir do vídeo** as mudanças geográficas ocorridas na Inglaterra e a discriminação social verificada;
- **Analisar as condições de trabalhos** insalubres ao longo das fábricas;
- **Perceber a partir das imagens do vídeo** as condições de trabalho das mulheres nas minas de carvão;
- **Tecer interpretação de charges a** partir do assunto estudado.

Esses objetivos deveriam nortear as ações e as operações a serem executadas pelos professores e pelos alunos, porém, (P09) não descreveu no relato de experiência as ações e as operações a serem desenvolvidas para alcançar tais objetivos. Nesse caso, tivemos que inferir as ações a partir dos objetivos específicos, ou seja, qual era a intenção de ação que estava posta em cada um deles. Então, identificamos possíveis ações: realização de debates, localização de características em imagens, análise de fatos em vídeo, comentários, etc. Esses objetivos relacionam-se com os conteúdos selecionados, os quais serviram de temas para a pesquisa de cada grupo: a) Contexto histórico; b) Avanços tecnológicos; c) Mão de obra utilizada e d) Movimentos operários ludismo e cartismo.

A proposta de atividade de (P09) consiste em

dividir os alunos em cinco grupos e, sob a sua orientação, cada grupo irá fazer uma pesquisa em livros informativos, jornais, revistas e pesquisa na internet para apresentação de um seminário, em que deverão apresentar cartazes com gravuras e material impresso.

Após a realização do seminário, segundo (P09)

os alunos apresentarão como produto final uma exposição a partir da reflexão sobre o modo de vida dos operários do século XVIII e, ainda apresentarão as mudanças tecnológicas ao longo dos séculos e a relação patrões-empregados a partir da relação entre os donos dos meios de produção a disponibilidade da força de trabalho.

Todas as atividades foram realizadas com os seguintes materiais indicados por P09: livro didático, livros informativos, revistas, mapas, cartolinas, colas, tesouras, banners, gravuras, dicionários, pesquisa em Internet, CDs, televisão, aparelho DVD. Notamos, aqui, a prevalência das mídias impressas (livro didático, livros informativos, revistas, mapas, dicionários), das mídias eletrônicas (televisão, aparelho DVD) e da mídia digital (internet) usada por (P09) para apresentação de imagens preparadas por ela no movie maker.

Tomando como base as discussões do capítulo sobre o uso das TIC e mídias na educação, os autores apresentados defendem que a integração das mídias só pode acontecer se houver o rompimento de paradigmas impostos pela educação tradicional, daí a possibilidade de criação de novas propostas metodológicas e, conseqüentemente, o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao descrever como será a avaliação, (P09) afirma levar em consideração alguns aspectos, porém nenhum deles refere-se ao uso das mídias nas ações e operações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

toda a produção, pesquisa e articulação dos conteúdos, além de analisar o entrosamento das equipes a partir do trabalho de cooperação entre os membros. A avaliação será feita contínua bem com ênfase no momento da exposição oral, levando em consideração o domínio do conteúdo, sistematização onde a eloquência será também analisada (P09).

Na perspectiva da atividade de ensino, a atividade planejada deve provocar nos alunos envolvidos no processo educativo, novas necessidades, novas descobertas e propiciar novos conhecimentos. Nesse sentido, a utilização das mídias deve está direcionada em conformidade com “os objetivos da atividade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo e social do aluno e fazendo com que este encontre sentido no que está fazendo”. (GARCIA, 2008, p. 198).

8.1.3 Projeto de ensino (P10) - Um olhar sobre a escravidão negra no Brasil

O projeto de ensino de (P10) tem o título “Um olhar sobre a escravidão negra no Brasil” e foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal com alunos de 09 a 11 anos. A temática do projeto de ensino era “a escravidão negra no Brasil” e foi realizado no período de duas semanas. Esta ação pedagógica, como foi denominada pela professora, visa “reconhecer as vivências dos africanos na época da escravidão, demonstrando que os negros foram fundamentais para a construção do nosso país e, por isso, na atualidade não podemos mais admitir a existência de práticas racistas e preconceituosas”.

Na justificativa de (P10) “a opção pelo estudo sobre a escravidão negra no Brasil justifica-se pelo fato desse assunto permitir aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos sobre a vida dos africanos no Brasil. Além disso, também vai propiciar uma análise mais profunda sobre a importância do trabalho escravo para o enriquecimento econômico do nosso país”. A referida professora aponta como relevância a temática para realização do projeto “[...] trabalhar com a temática da

escravidão visando a uma ampliação dos conhecimentos dos nossos alunos, em relação às reais situações em que os negros passaram em nosso país [...]”.

O quadro 8 contempla os elementos que compõe o projeto de ensino de (P10). Assim como o projeto apresentado por (P09), o projeto de (P10) apresenta em sua estrutura os mesmos elementos, ou seja, problemática, justificativa, objetivos (geral e específicos), conteúdos, materiais, desenvolvimento, produto final, avaliação e referências. Entretanto, não há descrição do modo como as ações e operações são realizadas.

Quadro 8 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino

Necessidade: A opção pelo estudo sobre a escravidão negra no Brasil justifica-se pelo fato desse assunto permitir aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos sobre a vida dos africanos no Brasil. Além disso, também vai propiciar uma análise mais profunda sobre a importância do trabalho escravo para o enriquecimento econômico do nosso país. [...] visa reconhecer as vivências dos africanos na época da escravidão, demonstrando que os negros foram fundamentais para a construção do nosso país e por isso na atualidade não podemos mais admitir a existência de práticas racistas e preconceituosas.				
Motivo: Ao longo dos anos foi possível observar que no Brasil a discriminação e o racismo perduram por muitas gerações, fato que afetou as relações sociais, culturais e econômicas da população afro-descendente brasileira até hoje. Sendo assim, constatamos a necessidade de trabalhar com a temática da escravidão visando uma ampliação dos conhecimentos dos nossos alunos, em relação as reais situações em que os negros passaram em nosso país.				
Objetivo Geral: Compreender o processo da escravidão negra no Brasil.				
Objetivos específicos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar um olhar crítico sobre a escravidão negra no Brasil. • Valorizar a identidade dos afro-descendentes. • Reconhecer como eram as condições de vida dos negros na época da escravidão. • Localizar em mapas os locais onde os negros viviam na época da escravidão no Brasil. • Problematizar questões relativas ao preconceito racial e a consciência negra. • Utilizar a mídia impressa e a mídia TV e vídeo para viabilizar a compreensão da temática. 				
AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
• Apresentação da proposta em sala de aula.	• Não específica	Professor	• Não específica	
• Leitura de textos dos livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa	• Não específica	Alunos	• Debater e interpretar.	Impressa
• Comparação das opiniões dos alunos sobre a situação dos afro-descendentes no passado e na atualidade,	• Atividades escritas e produções textuais.	Professor	• Não específica	

Continuação

AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
• Interpretação de fotos e gravuras relacionadas à escravidão no Brasil.	• Não específica	Alunos	• Não específica	Impressa
• Pesquisas no dicionário e em enciclopédias relativas aos termos desconhecidos da cultura africana.	• Não específica	Alunos	• Não específica	Impressa
• Estudo compreensivo de mapas.	• Não específica	Alunos	• Não específica	Impressa
• Análises de vídeos	• Não específica	Não específica	• Promover a reflexão sobre a vida dos negros.	TV e Vídeo
• Ilustração dos textos produzidos relacionados aos afro-descendentes.	• Não específica	Alunos	• Não específica	
• Confeção de murais com os textos e as ilustrações produzidas pelos alunos	• Não específica	Alunos	• Não específica	

Fonte: Dados de pesquisa - Relatos de experiência (2011).

Observamos, no relato de experiência de (P10), que para os alunos compreenderem o processo de escravidão negra no Brasil foram designados vários objetivos que nortearam as ações realizadas. Para que a ação mental de compreensão se efetivasse outras ações aconteceram problematização, criticidade, leitura, localização e ilustração de imagens, análise, pesquisas, interpretação, etc. Percebemos que tais ações são de natureza diversa e implica procedimentos diferentes e são realizadas por meio de mediações conscientes por parte dos professores.

Nas ações e operações destacadas em que aparecem as mídias percebemos que há a predominância da categoria ampliação do conhecimento. A professora (P10) deixa claro em seu projeto de ensino que “para desenvolvermos a nossa proposta de ação pedagógica iremos utilizar a mídia impressa e a mídia TV e Vídeo e esclarece que as mídias utilizadas têm o objetivo de “viabilizar a compreensão da temática.”

No caso do projeto de ensino como proposta de atividade de aprendizagem dos professores do Curso Mídias na Educação, a integração das mídias deve atender ao que afirma o material escrito do programa do curso: “A incorporação desses recursos tem de estar diretamente associada aos objetivos didáticos que se pretende alcançar em um projeto de trabalho”. (Programa de Formação Continuada Mídia na Educação, 2008). Então, as ações e operações planejadas para serem executadas pelos professores com os alunos devem atender aos pressupostos teóricos advindos do curso.

A sequência de ações e operações que nortearam a proposta foram:

- Leitura de textos dos livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa com debates e interpretações
- Interpretação de fotos e gravuras relacionadas à escravidão no Brasil.
- Pesquisas no dicionário e em enciclopédias relativas aos termos desconhecidos da cultura africana.
- Estudo compreensivo de mapas.
- Análises de vídeos que promovem a reflexão sobre a vida dos negros.
- Ilustração dos textos produzidos relacionados aos afro-descendentes.
- Confeção de murais com os textos e as ilustrações produzidas pelos alunos.

Essas ações deveriam estar relacionadas aos objetivos estabelecidos pelos professores, ou seja, “compreender o processo da escravidão negra no Brasil” (objetivo geral) e aos específicos, listados abaixo. No entanto, a necessidade e os motivos que levaram (P10) a escolher essa temática, segundo a problemática descrita por ela, foram “a discriminação e o racismo que perduram por muitas gerações”. Em consonância com isso, os objetivos específicos pretendiam:

- Realizar um olhar crítico sobre a escravidão negra no Brasil.
- Valorizar a identidade dos afro-descendentes.
- Reconhecer como eram as condições de vida dos negros na época da escravidão.
- Localizar em mapas os locais onde os negros viviam na época da escravidão no Brasil.
- Problematizar questões relativas ao preconceito racial e a consciência negra.
- Utilizar a mídia impressa e a mídia TV e vídeo para viabilizar a compreensão da temática.

Se considerarmos o que diz Leontiev, a atividade pode ser desenvolvida por várias ações, as quais são os componentes principais da atividade, então na

situação analisada, as ações devem incluir o planejamento, elaboração de material, escolha de recursos, contato com os alunos, entre outras.

Embora a ação seja estimulada pelo motivo ela é sempre subordinada a um objetivo consciente. Uma mesma ação pode fazer parte de diferentes atividades, e um mesmo motivo, concretizar-se em diferentes objetivos. Ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Toda operação é o resultado da transformação da ação, de sua tecnificação. A ação pode passar a ter um novo objetivo à medida que este for atingido por outra ação, na qual a primeira acaba se tornando seu meio de execução, ou seja, sua operação.

É interessante ressaltar que, a ação, em uma atividade, pode ser em outra, a operação. O que vai determinar os níveis e a relação desses elementos da atividade será a necessidade de realização de cada atividade, impulsionada por um motivo. Desse modo, a compreensão da relação e dos níveis dos elementos da TA no processo de ensino e aprendizagem pode subsidiar os responsáveis pelos processos educativos a organizarem as situações de ensino visando à apropriação do conhecimento pelos alunos e transformar o ensino em aprendizagem.

Na análise das ações, operações e objetivos, observamos a presença de várias mídias. Percebemos que prevaleceu o uso das mídias impressas, com a ênfase nos livros didáticos, dicionário, enciclopédias, mapas, e as mídias eletrônicas TV e vídeo. De acordo com as orientações do curso, os projetos de trabalho não devem ser definidos em função dos recursos tecnológicos, mas, sim, incorporar esses recursos para a sua realização, de modo que novas possibilidades de aprendizagem e a vivência de processos criativos, com diálogos e interações múltiplas possam ser instigadas, uma vez que as mídias favorecem o desenvolvimento de uma série de capacidades e permitem o contato com linguagens variadas.

8.1.4 Projeto de ensino (P17) – Semeando o prazer e o hábito da leitura por histórias em quadrinhos integrando a mídia TV e Vídeo

O projeto de ensino “Semeando o prazer e o hábito da leitura por histórias em quadrinhos integrando as mídias TV e Vídeo”, foi desenvolvido com alunos de uma turma do 4º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande na PB. O

projeto foi planejado para ser desenvolvido em dez aulas, integrando: mídia impressa, TV e vídeo, “de forma significativa e lúdica”, segundo afirma (P17).

O professor enfatiza que o relato é “resultado de uma experiência vivenciada por professores e alunos no Curso Mídias na Educação com o objetivo de relatar as ações realizadas por meio de uma proposta pedagógica aplicada em sala de aula”.

No quadro 9 apresentamos um resumo das categorias analisadas no projeto de ensino de (P17).

Quadro 9 - Resumo dos elementos constituintes do projeto de ensino

Necessidade: Nessa perspectiva, compreendemos a importância da integração das HQs com o uso da TV e do vídeo, como instrumento comunicativo com possibilidades pedagógicas para ampliar os conhecimentos, desenvolver a oralidade e estimular o prazer e o hábito da leitura . Nessa perspectiva, compreendemos a importância da integração das HQs com o uso da TV e do vídeo, como instrumento comunicativo com possibilidades pedagógicas para ampliar os conhecimentos, desenvolver a oralidade e estimular o prazer e o hábito da leitura				
Motivo: As histórias em quadrinhos (HQs) é um gênero bastante instigante para as crianças, pelas suas próprias características: profusão de imagens, balões, onomatopéias, a riqueza das interjeições, expressões faciais e corporais dos personagens, repetição das vogais indicando o prolongamento dos sons emitidos, etc. Todas essas características atribuem significações que podem favorecer a formação de bons leitores.				
Objetivo geral: Desenvolver o hábito e o prazer pela leitura das histórias em quadrinhos, num processo de interação, com o recurso audio-visual (TV e vídeo). Integrar as mídias impressa, TV e vídeo, de forma significativa e lúdica, favorecendo assim, a formação de leitores participativos e críticos				
Objetivos específicos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a percepção auditiva, visual e a atenção, através da exibição do filme da Turma da Mônica. • Identificar as histórias em quadrinhos (HQs). • Identificar os elementos constitutivos da história em quadrinhos. • Identificar as marcas lingüísticas e não lingüísticas, que permitem a construção de sentido da história em quadrinhos (tipos de balões ,onomatopéias, figuras em movimento, etc). • Desenvolver a oralidade e a sequência lógica, através da produção e organização das cenas. • Estimular a formação do hábito da leitura de história em quadrinhos. 				
AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> • Visita a sala de vídeo para exibição do filme da Turma da Mônica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não específica 	Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os personagens da Turma da Mônica • Despertar interesse por histórias em quadrinhos. 	Mídia TV e DVD
<ul style="list-style-type: none"> • Listagem coletiva dos personagens apresentados no filme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não específica 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Não específica 	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação na sala de aula painéis com imagens da Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Franjinha, Bidu, e Chico Bento 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de um texto informativo com as características dos personagens 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características dos principais personagens da Turma da Mônica 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo a participar da construção de um texto coletivo, registrando as características dos personagens. • Construção de texto coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Não específica 	Professor Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de característica dos personagens 	Impressa

Continuação

AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> Exposição do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Distribuição da atividade xerocada individual 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> Descrever as características de cada personagem apresentado, leitura dos trabalhos e reescrita das produções. 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Apresentação em sala de aula, um mural com os tipos de balões 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura compartilhada Reprodução em duplas dos tipos de balões: fala, pensamento, xingamento, grito, dúvida, admiração, narração. Exposição dos trabalhos 	Professor Professor Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer dos tipos de balões, pois só assim os alunos terão uma melhor compreensão das histórias em quadrinhos 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Distribuição de uma atividade mimeografada 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> Fazer a correspondência dos tipos de balões aos seus respectivos significados. 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Distribuição da HQ (xerocada) 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer a análise das expressões faciais, demais recursos lingüísticos existentes nas HQ e análise coletiva dos significados de algumas onomatopéias 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Leitura realizada pelo professor Indagação do professor em relação ao sentido das onomatopéias na história. 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> Destacar os pontos relevantes que permitem a construção de sentido na história: marcas lingüísticas e não lingüísticas e figuras em movimento. 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de um cartaz com algumas onomatopéias; Leitura compartilhada e dramatizada. 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor Professor Alunos		Impressa

Continuação

AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> Leitura e desenvolvimento do raciocínio lógico envolvendo as histórias em quadrinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Alunos		Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Formação de dupla e distribuída a história em quadrinhos: 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição de história em quadrinho 	Professor		Mídia impressa
<ul style="list-style-type: none"> Leitura realizada pelo professor Leitura realizada por alguns voluntários. 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Despertar a atenção dos alunos para o significado das onomatopéias e os tipos de balões 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Recorte, colagem e organização de cenas da HQ 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> Montagem de uma história 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Montagem a história, observando a sequência lógica. Exposição dos trabalhos 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica Não específica 	Alunos Professor e alunos		Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Recolhimento dos os gibis solicitados nas aulas anteriores. Visita à biblioteca Empréstimo das HQ 	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Professor Alunos Professor	<ul style="list-style-type: none"> Ler os gibis expostos na biblioteca 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Roda de leitura com as histórias da Turma da Mônica: Fotografia e Tapete mágico. Distribuição de HQ não – verbal Produção oral da história, orientados pela sequência das cenas. Reescritura das produções das histórias. Empréstimo de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição de folhas para a produção de histórias Não específica Não específica Não específica Não específica 	Professor Professor Alunos Alunos Professor	<ul style="list-style-type: none"> Estímulo à criatividade, a sequência lógica e produção de HQ. 	Impressa
<ul style="list-style-type: none"> Orientação para organização, em uma cartolina, das histórias produzidas Exposição dessas histórias Realização de rodas de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Organização, em uma cartolina, das histórias produzidas 	Alunos Professor e alunos Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> Não específica 	Impressa

Fonte: Dados de Pesquisa - Relatos de experiência (2011)

A professora (P17) estabeleceu dois objetivos gerais para nortear as ações e operações, a saber:

desenvolver o hábito e o prazer pela leitura das histórias em quadrinhos, num processo de interação, com o recurso áudio-visual (TV e vídeo) e integrar as mídias: impressa, TV e vídeo, de forma significativa e lúdica,

favorecendo assim, a formação de leitores participativos e críticos” e “integrar as mídias: impressa, TV e vídeo, de forma significativa e lúdica, favorecendo assim, a formação de leitores participativos e críticos.

E os objetivos específicos:

- Desenvolver a percepção auditiva, visual e a atenção, através da exibição do filme da Turma da Mônica.
- Identificar as histórias em quadrinhos (HQs).
- Identificar os elementos constitutivos da história em quadrinhos.
- Desenvolver a oralidade e a sequência lógica, através da produção e organização das cenas
- Identificar as marcas lingüísticas e não lingüísticas, que permitem a construção de sentido da história em quadrinhos (tipos de balões onomatopéias, figuras em movimento, etc).
- Estimular a formação do hábito da leitura de história em quadrinhos.

A professora (P17) descreve o seu relato discriminando por aulas, para cada aula ela estabelece um objetivo e descreve as tarefas realizadas. Alguns dos objetivos estabelecidos para cada aula são apresentados a seguir. Foram eles que determinaram as ações e as operações executadas em cada etapa do projeto. Por exemplo, no trecho abaixo vemos o objetivo da primeira aula, a esse objetivo corresponderam algumas ações e operações específicas determinantes para justificativa do motivo e satisfazer a necessidade definida pela professora.

A primeira aula foi planejada com o objetivo de “apresentar os personagens da Turma da Mônica e despertar interesse por histórias em quadrinhos”

Para a segunda aula, (P17) afirma que ela foi “planejada objetivando o conhecimento das características dos principais personagens da Turma da Mônica”, para isso algumas operações foram realizadas, tanto por (P17) quanto pelos alunos. Essas operações consistiram na apresentação pela professora, na sala de aula, de painéis com imagens da Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Franjinha, Bidu e Chico Bento e distribuição de um texto informativo com as características dos personagens.

A professora (P17) destaca que: “É preciso ratificar a importância da exibição do filme da Turma da Mônica na aula anterior, pois inúmeras vezes os alunos recontaram alguns episódios dos filmes, facilitando assim o registro escrito das características dos personagens”.

Esse professor justifica que “se faz necessário a inclusão das tecnologias TV e vídeo e HQs, na prática pedagógica incorporando ao conjunto dos vários objetivos

de leitura com que já trabalha, considerando-os como recursos sérios e consistentes, que possibilitam a consolidação da formação do prazer e hábito da leitura em sala de aula”. E complementa sua justificativa afirmando que: “Tendo conhecimento dos recursos lingüísticos e das características do gênero das histórias em quadrinhos, a criança poderá desenvolver sua capacidade de leitura, ter seu prazer ampliado, já que esse gênero permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário”.

Para realização da tarefa proposta, nessa aula, foram realizadas as seguintes ações e operações: distribuição da atividade xerocada individual (com o objetivo de descrever as características de cada personagem apresentado); leitura dos trabalhos e reescritura das produções. Dessas, podemos perceber que a primeira citada, foi realizada pelo professor, enquanto a segunda e a terceira foram realizadas pelos alunos.

Percebemos, nessa aula de (P17), que a produção de texto escrito coletivamente está relacionada com o objetivo da aula anterior, ou seja, conhecer as características dos personagens. Conforme relata (P17), o objetivo da quinta aula “é favorecer a análise das expressões faciais, demais recursos lingüísticos existentes nas HQ e análise coletiva dos significados de algumas onomatopeias”. Para atingir o objetivo descrito foram executadas diferentes ações e operações, a saber:

- Distribuição da HQ (xerocada): A bruxa de Blu (MÔNICA, n 179);
- Realização de uma leitura realizada pelo professor, destacando os pontos relevantes que permitem a construção de sentido na história: marcas lingüísticas e não lingüísticas e figuras em movimento. Indagação do professor em relação ao sentido das onomatopeias na história;
- Apresentação de um cartaz com algumas onomatopeias;
- Reprodução individual das onomatopeias;
- Realização da leitura compartilhada e
- Dramatização.
- Novos empréstimos de gibis. (demonstra que outros empréstimos foram realizados).

Para esse momento da aplicação das atividades, a professora ressalta que “já é perceptível observar o interesse e o prazer com que os alunos participam das atividades”. Essa avaliação de (P17) evidencia a satisfação da necessidade da realização do projeto: “[...] **estimular o prazer e o hábito da leitura**”.

Dando continuidade ao projeto, na sexta aula foi “proposto um trabalho de leitura e desenvolvimento do raciocínio lógico envolvendo as histórias em quadrinhos”. Para isso, as ações e operações executadas foram:

- Formação de duplas e distribuição da história em quadrinhos: O mundo pro meu bem!
- Leitura realizada pelo professor sempre despertando a atenção dos alunos para o significado das onomatopeias e os tipos de balões.
- Leitura realizada por alguns voluntários.
- Orientação da professora, para os alunos recortarem, embaralharem, colarem e organizarem as cenas da HQ.
- Montagem da história, observando à sequência lógica.
- Exposição dos trabalhos.
- Solicitação de gibis.

A Sétima aula foi destinada para o estímulo à formação do hábito da leitura por HQ. Foram recolhidos todos os gibis solicitados nas aulas anteriores. Posteriormente, os alunos fizeram uma visita à biblioteca, onde os mesmos foram estimulados a fazer leituras com os gibis expostos na biblioteca, incluindo as demais HQ trazidas pelos alunos.

Na avaliação de (P17) “o ponto negativo observado nessa etapa do projeto foi a falta de um acervo de gibis da Turma da Mônica que fosse suficiente para todos os alunos, pois praticamente todos eles se interessaram bastante pelas histórias da Turma da Mônica”.

As aulas (8º e 9º) foram planejadas objetivando o estímulo à criatividade, a sequência lógica e produção de HQ. Para esses momentos foram realizadas a ação: roda de leitura com as histórias da Turma da Mônica: Fotografia e Tapete mágico; roda de leitura com as histórias da Turma da Mônica: Fotografia e Tapete mágico; distribuição de HQ não-verbal; produção oral da história, orientados pela sequência das cenas; reescrita das produções das histórias; empréstimo de livros. A culminância do projeto foi relatada pela professora da seguinte forma:

Os alunos foram orientados a organizar, em uma cartolina, as histórias que eles produziram. Foi realizada a exposição dessas histórias, em seguida, os alunos de outras salas foram convidados a prestigiar todos os trabalhos relacionados ao projeto. Foi realizado rodas de leitura com diversos gibis e cada aluno foi presenteado com uma HQ do Sesinho.

Em relação a esse momento e ao projeto, (P17) apresenta em seu relato a seguinte avaliação

Esse foi o ápice do projeto, pois os alunos sentiram-se orgulhosos com as suas produções e, principalmente, demonstraram-se confiantes e capazes, principalmente quando perceberam que os alunos de outras salas, se encantaram com algumas produções feitas por eles próprios. Infelizmente, esse dia não pode ser registrado através de fotos, pois a máquina fotográfica da escola não estava disponível e nós só tivemos esse conhecimento no dia da exposição dos trabalhos. No entanto, o que realmente importa é a satisfação de ter realizado um trabalho que atendeu nossas expectativas, aliás superou, tendo em vista que hoje em dia uma das grandes dificuldades que nós professores enfrentamos é a problemática da falta de hábito e prazer pela leitura, acredito que realmente conseguimos semear o que pretendíamos, integrando as ferramentas das mídias:TV, vídeo e a impressa. O registro fotográfico faltou, porém esse registro ficará guardado na memória de cada criança e professora envolvida nesse maravilhoso projeto, isso nós não temos dúvidas.

Em resumo, foi possível percebermos no relato de (P17) que prevaleceram as ações de leitura, de produção textual e de exposição de trabalhos relacionadas à necessidade apresentada. A essas ações relacionaram-se determinadas operações para que os objetivos estabelecidos fossem alcançados. As mídias utilizadas para o desenvolvimento do projeto foram: a impressa (história em quadrinho) e as digitais TV e DVD. O uso das mídias nas ações executadas resumiu-se em: exibição de vídeo sobre a Turma da Mônica e leitura.

8.1.5 Projeto de Ensino P19 - “Tecnologia e Educação Ambiental: uma experiência com o uso dos recursos tecnológicos a favor do meio ambiente”

O relato de experiência intitulado “Tecnologia e Educação Ambiental – uma experiência com o uso dos recursos tecnológicos a favor do meio ambiente” é o resultado da proposta pedagógica “Educação Ambiental – cuidando do nosso meio ambiente”, realizada como uma atividade extracurricular. O professor, autor do projeto, leciona a disciplina Matemática e escolheu a temática com o objetivo de “desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais, estimulando-os a buscarem soluções para os problemas presentes em sua escola e em sua comunidade”.

Essa proposta foi desenvolvida no período de duas semanas, sendo três aulas em cada semana, em uma escola da rede municipal, em um município próximo a Campina Grande, com alunos do 6º ano do ensino fundamental na

disciplina de ciências. No quadro 10, apresentamos uma síntese do projeto de ensino de (P19).

Quadro 10 - Resumo dos elementos constitutivos do projeto de ensino

Necessidade: “[...] Usando como expoente essa problemática de caráter mundial , decidi trabalhar com esse tema que é de fundamental importância para nossa sociedade ,				
Motivo: “[...] Como em muitas outras cidades de nosso País, em Queimadas não há uma preocupação com as questões ambientais, o que é na realidade um problema que precisa ser combatido, e vejo que é a partir da escola que se deve surgir a iniciativa para uma tomada de conscientização com relação a essa problemática ”.				
Objetivo Geral: Desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais, estimulando-os a buscarem soluções para os problemas presentes em sua escola e em sua comunidade.				
AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a importância da preservação ambiental e transformações ocorridas no meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sondagem com os alunos acerca dos conhecimentos sobre questões ligadas ao meio ambiente, onde cada aluno pode falar sobre seu conhecimento acerca desse tema. 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir com os alunos os conhecimentos deles acerca de questões ligadas ao meio ambiente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Exibição de 3 vídeos do DVD escola (aproximadamente cinco minutos cada vídeo), da série meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto com os tópicos abordados em cada vídeo 	Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a aprendizagem dos alunos sobre os temas abordados e, fizeram parte de uma nota que foi atribuída aos alunos no final do projeto 	Eletrônica
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão juntamente com a turma questões ligadas à responsabilidade social e à cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não especifica 	Professor e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a importância da preservação ambiental e as transformações ocorridas no meio ambiente. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das discussões sobre as questões ambientais, tratando sobre o consumismo e o desenvolvimento industrial, que tem se tornados grandes vilões do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não especifica 	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar acerca do desenvolvimento sustentável, 	

Continuação

AÇÕES	OPERAÇÕES	SUJEITO	OBJETIVO	MÍDIA
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição uma cópia da letra da música “xote ecológico” de Luíz Gonzaga • Exibição de um vídeo do you tube com uma ilustração dessa canção • Leitura da letra da música • Questionamentos do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da música com o uso de um micro system • Discussões com os alunos sobre a história de Chico Mendes. 	<p>Professor</p> <p>Professor e alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar da letra da música a partir de questões propostas pelo professor 	<p>Impressa</p> <p>Eletrônica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão juntamente com a turma questões ligadas à responsabilidade social e à cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não especifica 	<p>Professor e alunos</p>		<p>Impressa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos (revistas) • Divisão em grupos de quatro alunos; • Produção de um texto baseado nos conhecimentos adquiridos acerca da temática trabalhada; 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos principais pontos dos textos • Recorte de fotos em revista de que se relacionasse com o tema tratado; 	<p>Professor</p> <p>Alunos</p> <p>Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir o texto • Verificar a aprendizagem dos alunos sobre o tema abordado e também fez parte da composição da nota final desse projeto. 	<p>Impressa</p>

Fonte: Dados de Pesquisa – Relatos de experiência (2011)

O professor (P19) aponta que a temática sobre o problema global da poluição e da degradação ambiental, tem levado o homem a repensar as relações do homem com a natureza e, por isso, “é um dos temas dos quais os alunos devem possuir conhecimento, porque estudar Educação Ambiental é refletir sobre nossos padrões de consumo e as conseqüências disso para nós mesmos e para toda sociedade”. Além disso, o professor afirma que

como em muitas outras cidades de nosso País, no município onde a escola está situada não há uma preocupação com as questões ambientais, o que é na realidade um problema que precisa ser combatido, e vejo que é a partir da escola que se deve surgir a iniciativa para uma tomada de conscientização com relação a essa problemática (grifo nosso).

Tais justificativas podem ser relacionadas à necessidade e ao motivo estabelecidos por (P19) para a realização do projeto, ao mesmo tempo em que são esses elementos que na perspectiva desse professor encontra-se o significado das atividades realizadas. Roesler e Lopes (2009, p. 88) acreditam que para uma atividade ser realizada “não é suficiente a existência de uma necessidade manifestada por meio de desejo ou tendência. É preciso um estímulo que aponte uma direção concreta, que determine um fim; é indispensável a existência de um motivo”, o qual direcionará as ações e operações executadas colaborativamente por professores e alunos.

No relato de (P19) identificamos o objetivo geral: “Desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais, estimulando-os a buscarem soluções para os problemas presentes em sua escola e em sua comunidade”. Para que esse objetivo seja atingido é necessário que outros objetivos sejam definidos e esteja relacionados à várias ações.

Assim como no relato de (P05), esse professor apresenta uma sequência de atividades para serem desenvolvidas durante duas semanas. Nesse sentido, percebemos que para cada semana algumas ações e operações foram planejadas e relacionavam-se a objetivos específicos, em conformidade com a relevância da temática para (P19).

Percebemos no relato de (P19) a intencionalidade da atividade de ensino realizada ao afirmar que usando como expoente essa problemática, de caráter mundial, decidi trabalhar com esse tema que é de fundamental importância para nossa sociedade, integrando a essa proposta o uso dos recursos midiáticos, que em muito facilitam o trabalho do professor e trazem para a sala de aula aquilo que os alunos fazem uso em seu cotidiano.

Na primeira semana de desenvolvimento do projeto, (P19) planejou “discutir com os alunos os conhecimentos deles acerca de questões ligadas ao meio ambiente, discutir sobre a importância da preservação ambiental e as transformações ocorridas no meio ambiente”. Para atingir tais objetivos foram realizadas várias ações e operações, destacadas no quadro 10.

Conforme relata o professor, a princípio foi realizada uma sondagem com os alunos acerca dos conhecimentos dos mesmos sobre questões ligadas ao meio ambiente, e cada aluno pode falar sobre seu conhecimento acerca desse tema, tratando também sobre a sua preocupação com as questões ambientais.

Percebemos que a ação de sondagem, estabelecida pelo professor, acerca do conhecimento que os alunos têm sobre a temática, revela a sua concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem em que o conhecimento acontece numa construção coletiva e que deve ser construído a partir dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem. E, além disso, conhecer a preocupação dos alunos com as questões ambientais. Isso é muito importante na ação docente porque revela a preocupação do professor com o aspecto social e da cidadania. Contudo, é necessário que essa ação vá além do levantamento de conhecimento prévio.

Dando continuidade ao projeto, outras ações e operações foram realizadas pelo professor no sentido de complementar e ampliar os conhecimentos que os alunos têm sobre a temática em discussão. Entre as ações e operações para atingir esse objetivo foram utilizados alguns vídeos do Programa DVD Escola, de aproximadamente cinco minutos cada vídeo, da série meio ambiente, compreendendo a função de ampliação do conhecimento dos alunos sobre a temática estudada.

Esse exemplo reforça o pensamento dos teóricos aqui discutidos ao afirmarem que as ações e operações são estimuladas pelo motivo e estão relacionadas e direcionadas para os objetivos da atividade. Essa primeira etapa do projeto culminou, segundo o relato, com a solicitação do professor, a cada aluno, para que fizesse um texto com os tópicos abordados em cada vídeo.

Embora o relato de (P19) apresente os elementos estruturantes da atividade na perspectiva aqui adotada, percebemos que muitas informações deixaram de ser contempladas quanto à descrição de algumas ações e operações, dificultando a percepção da pesquisadora sobre ações específicas com o uso das mídias.

Além das categorias oriundas da teoria da atividade, também foi possível encontrar outras categorias, denominadas a posteriori, oriundas do documento, como: referência ao curso, referencial teórico (em relação à temática e em relação às mídias), objetivos, avaliação, exemplificação de atividades de alunos com uso de imagem sobre o tema estudado, comentários das perguntas elaboradas por (P19) na interpretação da música.

No relato de (P19), foram encontrados objetivos relacionados à proposta do projeto de ensino, ao relato de experiência e às atividades desenvolvidas em cada

semana. Todos esses objetivos mostram a intencionalidade do projeto e estão relacionados à cada etapa realizada.

Na segunda semana de trabalho com o projeto, foi estabelecido o objetivo de “tratar acerca do desenvolvimento sustentável, que visa suprir às necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as futuras gerações”. Nesse sentido, o professor executou algumas ações e operações importantes vinculadas ao objetivo e ao motivo principal de sua ação docente. De modo geral, as ações identificadas e analisadas no relato de experiência de (P19) estão relacionadas ao motivo e objetivos a serem alcançados pelo professor.

No trecho abaixo, percebemos várias ações e operações realizadas pelo professor e pelos alunos com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos.

Fez uma retomada das discussões sobre as questões ambientais, enfatizando o consumismo e o desenvolvimento industrial, grandes vilões do meio ambiente. Em seguida, os alunos receberam uma cópia da letra da música “xote ecológico” de Luíz Gonzaga. Após a leitura da letra da música, o professor fez a execução da música com o uso de um micro system e exibiu um vídeo do you tube com uma ilustração dessa canção. A partir dessa canção os alunos fizeram uma interpretação da letra da música a partir de questões propostas pelo professor: Porque existe poluição? Quais as causas e conseqüências da poluição? O que podemos fazer para não poluir? (P19)

As ações do professor que representam a subcategoria ampliação do conhecimento referem-se à: retomada das discussões, distribuição de cópia da letra da música, execução da música, exibição de vídeo do Youtube, levantamento de questões.

Notamos que o uso do micro system representa apenas um recurso tecnológico, ou seja, um instrumento por meio do qual as ações podem ser executadas. Quanto ao uso do vídeo do you tube, (P19) afirma que a sua função é ilustrativa.

Em relação às ações dos alunos, aparecem no relato: produção de texto, leitura da música e leitura de texto em revista e as operações: discussão de pontos importantes dos textos, ilustração da canção, recorte de foto em revistas, todas elas estão relacionadas à aprendizagem, porém com vistas a atingir os objetivos estabelecidos pelo professor. Complementando a sequência, P(19) propõe também algumas questões para ajudar os alunos na interpretação da música.

Entre as ações realizadas por (P19) identificamos ações relacionadas ao conteúdo, como em:

[...] discutir com os alunos os conhecimentos deles acerca de questões ligadas **ao meio ambiente**.

[...] discutir sobre a importância da **preservação ambiental** e as transformações ocorridas no meio ambiente.

[...] realizamos uma sondagem com os alunos acerca dos conhecimentos dos mesmos sobre questões ligadas ao **meio ambiente**, onde cada aluno pode falar sobre seu conhecimento acerca desse tema.

[...] o professor discutiu juntamente com a turma questões ligadas à **responsabilidade social e à cidadania**.

Nos fragmentos elencados acima, observamos que algumas ações podem ser identificadas pelo uso dos verbos discutir, problematizar, enquanto outras, pelo uso dos substantivos sondagem, indagação, comparação. A essas ações correspondem outras ações, também, importantes e que mantêm uma relação entre si e com os objetivos a serem alcançados. A cada ação correspondem operações específicas, importantes para que os objetivos sejam alcançados e, com isso, permitirem ao aluno a apropriação dos conhecimentos e conceitos a que se propõe a atividade e, desse modo, a efetivação da aprendizagem.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 104) “quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição de sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, torna-se operação consciente”. Nesse sentido, podemos dizer que as operações passam a ser o modo de realização de uma ação ou de ações no interior de uma atividade, ou seja, meio para realização de uma outra ação.

Para concluir as atividades elaboradas para o projeto, a história de Chico Mendes foi tomada para discussão com os alunos sobre responsabilidade social e cidadania.

O professor (P19) utiliza vários recursos tecnológicos e mídias para execução das atividades, por exemplo, no fragmento abaixo:

Trabalhando com textos de **diversas revistas** acerca dessa temática. Os textos foram lidos juntamente com a turma e, houve discussão dos principais pontos de cada texto. Esses textos foram selecionados de periódicos recebidos pela escola do MEC, tais como a **revista Carta Escola** e **Geografia**, além de outros títulos trazidos pelo professor. (P19)

Em relação às mídias foram utilizadas mídias impressas (cópia da letra da música, revistas (Carta Escola e Geografia) e mídias eletrônicas (TV, DVD, rádio), embora não tenhamos percebido em momento algum do relato exemplos de atividades com o uso do rádio.

Outro aspecto observado no relato de (P19) é a utilização de referências teóricas de estudiosos da temática, e autores que discutem sobre o uso das mídias integradas à prática pedagógica, além de citar algumas mídias impressas que contribuíram para a complementação e ampliação de conhecimentos dos alunos.

Na avaliação dos resultados do projeto de ensino, (P19) dar ênfase ao conteúdo e ao uso dos recursos tecnológicos, embora não justifique o por quê.

Os mesmos não se davam conta da **importância de preservar o meio ambiente**, e a partir das discussões pode-se notar um amadurecimento deles no tocante a **importância da preservação ambiental, do cuidar do espaço em que vivemos, de preservar, de reciclar**, pois, sabemos que os bens presentes na natureza se não forem usados de maneira racional logo se esgotarão. Considero alcançado o objetivo do projeto, tendo em vista a participação dos alunos nas atividades pedidas e com suas contribuições nas discussões sobre o tema. E aproveito para destacar **a importância do uso dos recursos tecnológicos** nas diversas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Outro momento da avaliação presente no relato de (P19) expressa a aprendizagem dos alunos sobre o tema em estudo, está expresso no fragmento:

os dois textos anteriores comprovam o entendimento dos alunos quanto à importância da preservação dos recursos naturais, do cuidado que devemos ter com a natureza, pois sabemos que os recursos naturais são esgotáveis, e daí a necessidade de sua preservação. No fragmento, “esses textos que foram produzidos no decorrer do projeto **serviram como um instrumento** para se **verificar a aprendizagem** dos alunos sobre os temas abordados e, **fizeram parte de uma nota** que foi atribuída aos alunos no final do projeto.

Em resumo, foi possível percebermos que prevaleceram as ações relacionadas aos conteúdos a serem ensinados, tais como: discussão e problematização (de questões, sobre a relevância do tema), sondagem (funcionando como levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos), comparação (das opiniões dos alunos). A essas ações relacionaram-se outras, determinadas por operações para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Por exemplo, as ações voltadas para o uso das mídias relacionaram-se à exibição de vídeos e

ilustração de textos. Tais ações correspondem a operações, no sentido de que elas favorecem o alcance dos objetivos propostos referentes a cada ação.

Considerando os resultados analisados, para que o professor em sua atividade de ensino alcance os objetivos a que se propõe, é necessário planejar sua aula, pensar antecipadamente sobre sua ação para que possa chegar ao resultado final. Enfim, são as ações do professor vinculadas às operações que permitem ao aluno ter condições de aprender significativamente.

Podemos perceber no quadro 10, que o objetivo estabelecido por (P19) para realização do projeto de ensino sobre os problemas ambientais, qual seja: “desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais” deve ser atingido por meio das ações e operações realizadas. Nesse caso, as ações e operações do professor estão baseadas na discussão, sondagem de conhecimento dos alunos sobre a temática, sendo complementada pela exibição de vídeo do *you tube* sobre a temática, leitura e interpretação de música com o uso de micro sistem. Essas ações e operações é que determinaram se houve integração das mídias em salas e de que tipo foi essa integração.

8.2 RESULTADO E ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO: INFERÊNCIAS SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO PARA O USO DE MÍDIAS

Após a descrição e análise dos projetos de ensino ou dos relatos de experiência, apresentamos as inferências sobre os elementos que compõem a atividade de ensino com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, apresentado na Introdução desta dissertação: como professores que participaram do Programa de Formação de Professores Mídias na Educação usaram as mídias no projeto de ensino. A partir da análise dos elementos da Teoria da Atividade, especificamente das ações e operações, pretendemos identificar se houve a integração das mídias na proposta de ação pedagógica elaborada pelos professores, de que modo foram integradas e que ações determinaram a integração.

Inicialmente, o nosso olhar estava sobre as categorias a priori oriundas da Teoria da Atividade apresentadas no capítulo 4. Durante a análise desses documentos identificamos a presença de outras categorias, as quais variavam de acordo com a estrutura de cada projeto de ensino. Tais categorias estão relacionadas aos elementos que compõem o plano de ensino, a saber: problemática,

justificativa, objetivos (geral e específicos), conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação. Essas categorias permitem a compreensão da organização da ação docente, visto que, é necessário que haja coerência entre esses elementos no planejamento da atividade de ensino.

Discutimos as categorias separadamente por uma questão de organização, mas elas estão, necessariamente, interligadas e são dependentes. Por exemplo, não podemos isolar a discussão das necessidades e dos motivos que orientam a escolha das estratégias de ensino. Como já dissemos são esses elementos que orientam as ações e operações executadas por professores e alunos durante a realização do projeto de ensino.

8.2.1 Categorias oriundas da Teoria da Atividade e categorias emergentes nos projetos de ensino

Na perspectiva da TA, as necessidades humanas motivam o homem a agir por meio de diferentes ações, utilizando-se de vários instrumentos, estratégias de ação, operacionalizando-as através da manipulação de instrumentos para satisfazer a necessidade inicial. Desse modo, as necessidades e os motivos direcionam o planejamento das situações de ensino, as quais se concretizam por meio das ações e operações executadas. Tais necessidades estão relacionadas aos motivos, bem como aos objetivos de aprendizagem para os alunos.

Considerando a relação entre esses elementos para o planejamento da sua ação docente apresentamos a análise das categorias a priori, necessidades, motivos, ações e operações, assim como, as que emergiram do material analisado que são componentes do projeto de ensino e relacionam-se à estrutura escolhida para a organização do mesmo, tais como: objetivos, metodologia, integração das mídias, recursos e avaliação.

Categoria necessidade

O quadro 11 mostra a relação entre as necessidades e os motivos estabelecidos por cada professor para o desenvolvimento do projeto de ensino. É importante apresentar a relação entre esses dois elementos, uma vez que são eles

que norteiam a análise das ações e operações e a pertinência entre os demais elementos que constituem o planejamento didático do professor.

Quadro 11 - Relação entre necessidades e motivos nos projetos de ensino

PROFESSOR	NECESSIDADES	MOTIVOS
P05	“[...] a necessidade de refletir com os adolescentes do 7º Ano da Escola Estadual [...] a preservação e utilização racional dos recursos naturais , através da reciclagem de garrafa pet e restos de retalhos”.	“[...] Estamos numa sociedade consumista, onde, a maioria das pessoas não dá ou não sabem a importância dos recursos naturais, que estão cada vez mais escassos”.
	SUB CATEGORIA: REFLEXÃO	SUB CATEGORIA: CONSUMISMO E ESCASSEZ DOS RECURSOS NATURAIS
P09	“[...] A relevância da pesquisa e estudo sobre a Revolução Industrial é pertinente para a faixa etária em estudo, pois os educandos entram em contato com realidades próximas ao que eles conhecem e passam a entender melhor o processo de exploração entre patrões e empregados [...] e ainda verificam a utilização do trabalho infantil com atitudes corriqueiras na sociedade em estudo”.	“[...] encontramos alunos (as) que apresentam condições financeiras diferenciadas, neste projeto o norte será a análise e perfil dos personagens envolvidos ao longo do processo conhecido como Revolução Industrial no séc. XVIII. Apontando os estaremos da sociedade: o patrão e o empregado (o explorador e o explorado)”
	SUB CATEGORIA: APROXIMAÇÃO À REALIDADE DOS ALUNOS	SUB CATEGORIA: EXPLORAÇÃO DO TRABALHO
P10	“[...] constatamos a necessidade de trabalhar com a temática da escravidão visando uma ampliação dos conhecimentos dos nossos alunos, em relação as reais situações em que os negros passaram em nosso país ”.	Ao longo dos anos foi possível observar que no Brasil a discriminação e o racismo perduram por muitas gerações, fato que afetou as relações sociais, culturais e econômicas da população afro-descendente brasileira até hoje.
	SUB CATEGORIA: AMPLIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	SUB-CATEGORIA: DISCRIMINAÇÃO E RACISMO
P17	“ [...] se faz necessário a inclusão das tecnologias TV e vídeo e HQs, na prática pedagógica incorporando ao conjunto dos vários objetivos de leitura com que já trabalha , considerando-os como recursos sérios e consistentes, que possibilitam a consolidação da formação do prazer e hábito da leitura em sala de aula ”.	As histórias em quadrinhos (HQs) é um gênero bastante instigante para as crianças, pelas suas próprias características: [...] Todas essas característica atribuem significações que podem favorecer a formação de bons leitores.
	SUB CATEGORIA: INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS	SUB CATEGORIA: FORMAÇÃO DE BONS LEITORES

Continuação

PROFESSOR	NECESSIDADES	MOTIVOS
P19	<p>“[...] Usando como expoente essa problemática de caráter mundial, decidi trabalhar com esse tema que é de fundamental importância para nossa sociedade,”</p> <p>“[...] e vejo que é a partir da escola que se deve surgir a iniciativa para uma tomada de conscientização com relação a essa problemática”</p>	<p>“[...] Como em muitas outras cidades de nosso País, em Queimadas não há uma preocupação com as questões ambientais, o que é na realidade um problema que precisa ser combatido, [...]”</p>
	SUB CATEGORIA: QUESTÃO SOCIAL E CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS	SUB CATEGORIA: PREOCUPAÇÃO COM O AMBIENTE

Fonte: Dados de pesquisa – Relatos de experiência (2011).

Nos projetos analisados, as necessidades identificadas representam aos temas/conteúdos escolhidos para organizar as situações de ensino vivenciadas com os alunos. Como podemos observar nos trechos acima, em destaque, o foco das necessidades está relacionado para cada professor: à questão social (P05 e P19), à realidade dos alunos (P09), à ampliação de conhecimento dos alunos (P10), à incorporação das mídias à prática pedagógica (P17). Destes, apenas (P17) faz menção ao uso das mídias, considerando o propósito da atividade solicitada no Curso.

A análise das necessidades deste grupo de professores mostra que embora as temáticas dos projetos sejam diferentes, todos apresentam preocupação com a questão social. As temáticas dos projetos de ensino escolhidas pelos professores permitem-nos inferir a intenção dos professores para a necessidade de trabalhar com os alunos alguns conceitos e questões do cotidiano. Percebemos que, a princípio, eram necessidades dos professores, a partir das quais deveriam surgir necessidades dos alunos, ou melhor, transformar-se nas necessidades dos alunos.

De acordo com a TA, à medida que as necessidades se estruturam na elaboração da atividade, o motivo do professor para realizá-la junto com os alunos, também, deve solidificar-se. Ressaltamos que todos os professores tinham como propósito do curso, o que caracteriza a sua atividade de ensino como atividade de aprendizagem do curso, elaborar e realizar um projeto de ensino que contemplasse o uso das mídias conforme a proposta estudada no Curso Mídias na Educação.

Nesse caso, o significado da atividade está fundamentado na execução do planejamento e da realização do projeto de ensino, que compreende o fazer docente

e se expressam pelas ações e operações escolhidas e executadas por professores e alunos. Isso implica também na escolha adequada dos instrumentos que serão utilizados para que os objetivos alcançados. Não podemos esquecer que nesse contexto o papel do professor como mediador é fundamental.

Como afirma Soares (2008, p. 230), em primeiro lugar é necessário o professor “provocar um necessidade comum ao grupo classe”, ao mesmo tempo em que “é preciso compreender que esta necessidade comum deve suprir outra necessidade básica do professor: a de ensinar. O ensinar engloba também necessidades institucionais relativas ao currículo e à cultura escolar”. Nesse sentido, Moura (2000 apud SOARES, 2008, p. 230) chama a atenção para que “em muitas situações a atividade de ensino proposta nem se inicia, pois as necessidades diferentes dos estudantes não encontram um motivo comum que mobilize os diferentes sujeitos envolvidos no processo”. Daí, a importância de que o planejamento curricular considere as necessidades básicas dos alunos e suas capacidades particulares.

Para identificar as necessidades é necessário que o professor conheça a realidade de seus alunos ou, então, faça um diagnóstico junto aos alunos e defina o problema a ser resolvido. Em relação a essa questão, não fica claro no material analisado se aconteceu ou não o diagnóstico.

Nos relatos analisados, percebemos que a definição das necessidades levou em consideração o conhecimento que os alunos possuem em relação ao problema identificado pelos professores e demonstraram a intencionalidade de fazer com que os alunos possam entender, compreender, refletir e conscientizar-se sobre os problemas identificados. A intencionalidade deve relacionar-se com os objetivos definidos pelos professores, bem como nortear as ações e operações executadas dando sentido e significado ao projeto de ensino. Em síntese, no processo de ensino a organização da aula deve contemplar os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação. Enfim, todos esses elementos relacionam-se entre si, a fim de criar condições para situações de aprendizagem significativas aos alunos.

De acordo com as orientações de autores que discutem sobre currículo, os professores devem buscar uma aproximação do currículo escolar com as situações sociais vivenciadas pelos alunos, ou que possibilitem mudanças de pensamento em relação à sociedade, à educação e à escola. O conhecimento curricular deve ser um guia para o planejamento com vistas à organização do ensino. Além disso, a

contextualização dos conteúdos trabalhados com os alunos deve ter em vista criar significados para os mesmos. Nesse sentido, tais situações precisam permitir a construção de conhecimento de modo que possibilite aos alunos problematizar sua própria realidade.

Um dos princípios da TA, e que foi observado nos projetos analisados, supõe que na atividade de ensino o professor respeite e busque conhecer o contexto cultural no qual o aluno está inserido, ou seja, considere a formação cultural obtida ao longo do seu trajeto no interior da escola e a que ele traz de seu cotidiano. Dessa forma, ao desenvolver as trocas culturais por meio dos relacionamentos interpessoais provocadas na sala de aula, a atividade de ensino vai incorporar o diálogo, as discussões, como operações necessárias à sua prática docente.

Observamos que (P05) justifica a necessidade para realização do projeto de ensino na temática escolhida, pautada, na questão ambiental, que também é social. Este(a) professor(a) reconhece que “a reciclagem não é uma ideia nova”, e por isso, justifica a relevância do projeto com fragmentos das ideias de autores da área. Alguns aspectos destacados foram: a questão dos resíduos sólidos (problemas urbanos e ambientais); escassez de área de deposição de resíduos em decorrência da ocupação desordenada e valorização das áreas urbanas, altos custos para o gerenciamento de resíduos, problema de saneamento público, contaminação ambiental.

Percebemos que a fundamentação teórica utilizada por (P05) em seu projeto está relacionada tanto à necessidade de conscientização dos alunos sobre a temática em questão, quanto ao motivo que o levou ao desenvolvimento do projeto. Essa teorização demonstra o conhecimento teórico que o professor possui em relação à temática escolhida para desenvolvimento do projeto com os alunos.

Esses elementos, na proposta da TA, devem nortear as ações e operações para proporcionar aos alunos o contato com o conhecimento, que na atividade de ensino deve ser o motivo segundo o qual esta se organiza. Nas palavras de Araújo (apud SOARES, 2008, p. 160) “o professor que não domina o conceito não tem como trabalhá-lo com os alunos”.

No relato de (P19), existe também a preocupação com a questão ambiental. A necessidade está na reflexão e na conscientização dos alunos para uma problemática que é de caráter mundial e, também, considera que naquele “município não existe preocupação com as questões ambientais”, conforme afirma. Na

concepção deste professor é na escola que deve “surgir a iniciativa para uma tomada de conscientização com relação a essa problemática”. Este professor deixa claro que é uma atividade extracurricular, já que sua área de ensino é Matemática, justificando a sua necessidade que “é um dos temas dos quais os alunos devem possuir conhecimento, porque estudar Educação Ambiental é refletir sobre nossos padrões de consumo e as conseqüências disso para nós mesmos e para toda sociedade”

Observamos, também, que (P10), coloca a necessidade com vistas à ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a vida dos africanos no Brasil. Essa temática não deixa de ser uma questão também social, entretanto, não está diretamente vinculada à uma problemática do cotidiano dos alunos, pelo menos (P10) não cita isso. Esclarece ainda, que o projeto de ensino com essa temática “vai propiciar uma análise mais profunda sobre a importância do trabalho escravo para o enriquecimento econômico do nosso país”. Essa professora traz como problemática que “ao longo dos anos foi possível observar que no Brasil a discriminação e o racismo perduram por muitas gerações, fato que afetou as relações sociais, culturais e econômicas da população afro-descendente brasileira até hoje”, a que consideramos o motivo para a realização do projeto de ensino.

Soares (2008) afirma que “um professor sem necessidade de ensinar não ensina. Um aluno sem necessidade de aprender não aprende. Um professor que não constata como resultado de seu ensino a aprendizagem não se realiza como professor, frustra-se, [...]”.

Categoria motivo

O motivo segundo Leontiev (1978) é aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula, o que define a atividade é o motivo que o sujeito estabelece em relação ao seu objeto, transformando suas ações e operações em processos conscientes para determinado fim. “Na teoria da atividade, a apropriação do conceito justifica-se pela necessidade de fazer com que os estudantes tomem consciência das suas ações e operações, dando-lhes sentido e significado”, conforme afirma Soares (2008, p.130).

Leontiev (s/d, p. 108) ao discutir o desenvolvimento do psiquismo humano enfatiza que “o deslocamento dos motivos para os fins das ações, permite compreender psicologicamente como novas necessidades podem aparecer e como se transforma o seu tipo de desenvolvimento”. Para ele,

a primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (id. ibidem).

Nos projetos analisados constatamos que os motivos indicados por cada professor para a realização do projeto de ensino estão correlacionados às suas necessidades específicas. Eles devem levar os professores a atuar na direção da satisfação da necessidade de cada um, direcionando as ações e operações a serem executadas por professores e alunos para concretização da atividade de ensino.

A análise dos projetos permite-nos dizer que o significado da necessidade e dos motivos é determinante para o envolvimento dos alunos na execução das ações e operações e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Percebemos na análise dessas categorias o motivo estabelecido por cada professor tem como eixo norteador a busca do conhecimento científico, social e historicamente acumulado, conforme afirmam os teóricos da TA. Nessa teoria, a atividade de ensino tem por objetivo transformar o conhecimento em algo significativo para a vida do aluno. Nesse caso, o conhecimento deve ser o motivo segundo o qual a atividade de ensino se organiza. A valorização dos conhecimentos e conceitos a serem elaborados, reelaborados e incorporados pelos alunos, é outro princípio fundamental da atividade de ensino, destacado por Soares (2008). Nesse caso, a escolha adequada dos meios ou instrumentos que possibilitam a construção do conhecimento é fundamental.

Para esse autor, uma atividade de ensino é considerada como tal “se ao longo do processo for possível verificar que os alunos assimilaram os conhecimentos propostos, decorrentes do motivo identificado pelo professor e compartilhado pelos alunos” (SOARES, 2008, p. 252). Esse pensamento corrobora com a ideia de que para o ensino seja significativo é preciso produzir aprendizagem. Em contrapartida, “a aprendizagem somente é significativa quando os alunos se

apropriam do conhecimento e se utilizam dele como ferramenta para compreender e ressignificar a sua vida cotidiana” (SOARES, 2008, p. 253). Com relação a esse aspecto, observamos o que esse autor destaca no relato de (P19) ao declarar o seu objetivo com o projeto de ensino: “[...] desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais, estimulando-os a buscarem soluções para os problemas presentes em sua escola e em sua comunidade”.

Na perspectiva da TA, o motivo da atividade de ensino deve ser sempre a aprendizagem de um determinado conhecimento. Nesse caso, o professor chegará à atividade de aprendizagem, se conseguir tornar, para seus alunos, a atividade relevante, isto vai depender do grau de significado, para sua vida cotidiana e para o ser cidadão, representados pelos motivos e finalidades estabelecidos pelo professor e expressas no desenvolvimento de estratégias que motivem os alunos e os envolvam no processo de ensino e aprendizagem.

Ao liderar o processo de ensino dos alunos, o professor vivencia diversas situações decorrentes da conduta do grupo. Além de estabelecer um vínculo real com as necessidades deles, levantando as necessidades concretas de modo que oriente seu trabalho, deve também considerar e valorizar o conhecimento prévio, procurando perceber o que já sabem sobre determinado assunto.

Considerando as necessidades e os motivos estabelecidos pelos professores na organização do trabalho pedagógico as ações deviam ser realizadas no sentido de promover o desenvolvimento psicológico e a construção do conhecimento dos alunos. Portanto, sabemos que para isso ocorrer é necessário organizar a atividade de ensino na escola com “o objetivo de promover situações que contribuam para superação, pelo menos, do pensamento empírico, forma de pensar originária e circunscrita ao cotidiano vivido” (SERRÃO, 2006, p. 116). Com base nessa perspectiva, não encontramos no projeto de (P09) informação que seja reveladora deste pensamento de Serrão e de outros teóricos citados neste estudo.

Diferentemente, encontramos no relato de experiência de (P17) indícios de uma concepção distinta de ensino e aprendizagem. Embora algumas tarefas sejam conhecidas e realizadas por muito professores, percebemos na fala de (P17) que os alunos demonstraram interesse na atividade ao afirmar que “as crianças prestaram bastante atenção, demonstraram interesse”, e que o professor procura envolver os alunos na tarefa, como em: “após a exibição das histórias, os alunos foram instigados a participar de um reconto oral sobre as histórias que mais gostaram”; em

“os alunos foram estimulados a participar da construção de um texto coletivo, registrando as características dos personagens” e em: “Alguns alunos já tinham alguns conhecimentos prévios sobre as características do gênero das histórias em quadrinhos, quiseram já iniciar suas produções individuais, obviamente que nós incentivamos o resultado, foi surpreendente...”.

Notamos, nestes fragmentos, que há uma intenção de dar voz aos alunos para se colocarem, mesmo que não apareça nas colocações de (P17) um posicionamento crítico dos alunos. Vale ressaltar que a professora leva consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

É nesse momento que o ensino pode ganhar um sentido próprio para cada aluno e transformar a aprendizagem daquilo que os professores se propõem ensinar, a partir dos objetivos estabelecidos, em uma atividade cognitiva, configurando-as de fato em atividades de ensino e de aprendizagem.

Categoria ações e operações

Ao considerar a prática docente, a elaboração da atividade é um momento importante e, ao mesmo tempo, decisivo para o professor. Esse processo exige que o professor compreenda as necessidades dos alunos, assim como, estabeleça uma relação entre estas e as necessidades docentes e as da instituição de ensino, da qual todos fazem parte. Após a compreensão das suas necessidades iniciais, da identificação das necessidades inerentes ao coletivo escolar e das necessidades específicas do grupo de alunos com o qual a atividade será realizada, o professor parte para a organização da sua ação docente, ou seja, ele terá que definir as ações e operações necessárias ao desenvolvimento das tarefas a serem executadas.

Segundo a TA, o professor, ao colocar-se em atividade, os motivos inerentes ao conhecimento de sua área surgem como forma de valorização da atitude docente. A organização da sua ação docente desperta a necessidade de pesquisar sobre materiais didáticos, sobre documentos que tratem da temática a ser estudada e sobre as diversas mídias presentes no cotidiano dos alunos para que sejam analisadas e utilizadas a fim de favorecer a construção do conhecimento. De acordo com Soares (2008, p. 257) a docência também desenvolve operações com vistas à elaboração da atividade de ensino.

De acordo com os estudos realizados sobre a TA, a atividade só existe por meio de ações ou grupo de ações, uma mesma ação pode fazer parte de diferentes atividades. Assim como, um mesmo motivo pode ser concretizado em diferentes objetivos e gerar distintas ações (MORAES, 2008). Ainda de acordo com essa teoria, “as ações podem ser consideradas como os componentes principais da atividade, porque uma atividade só pode ser desenvolvida por meio da ação, ou seja, por meio de uma ou várias” (ROESLER e LOPES, 2009, p. 89). Esse processo de mobilidade entre os elementos constituintes da atividade permite que novas atividades sejam criadas, as quais são pensadas e realizadas decorrentes de novos motivos, que são mobilizadores de novas ações, conforme descreve Moraes (2008).

A análise desses elementos permite-nos dizer que a tomada de consciência e a aquisição de conhecimento são os motivos segundo os quais a atividade de ensino se organiza. É a busca de novos conhecimentos que deverá nortear as ações e operações dos professores, possibilitando novos sentidos e significados ao conjunto de operações implícitas na atividade.

No processo de ensino e aprendizagem as ações não são elementos isolados e individuais do sujeito, mas, conseqüentes, em relação à interligação e à dependência, em que o compartilhamento delas exige a participação do professor e dos alunos, a fim de atingir os objetivos estabelecidos no projeto de ensino.

Observamos que em alguns projetos de relatos de experiência as ações e operações não foram bem definidas, dificultando a nossa percepção sobre o percurso realizado pelo professor. Um dos aspectos que prejudicaram a distinção das ações e operações deveu-se à organização da estrutura da frase provocando ambigüidade, mas não convém discutirmos isso, nesta dissertação, porque foge ao nosso objeto de estudo.

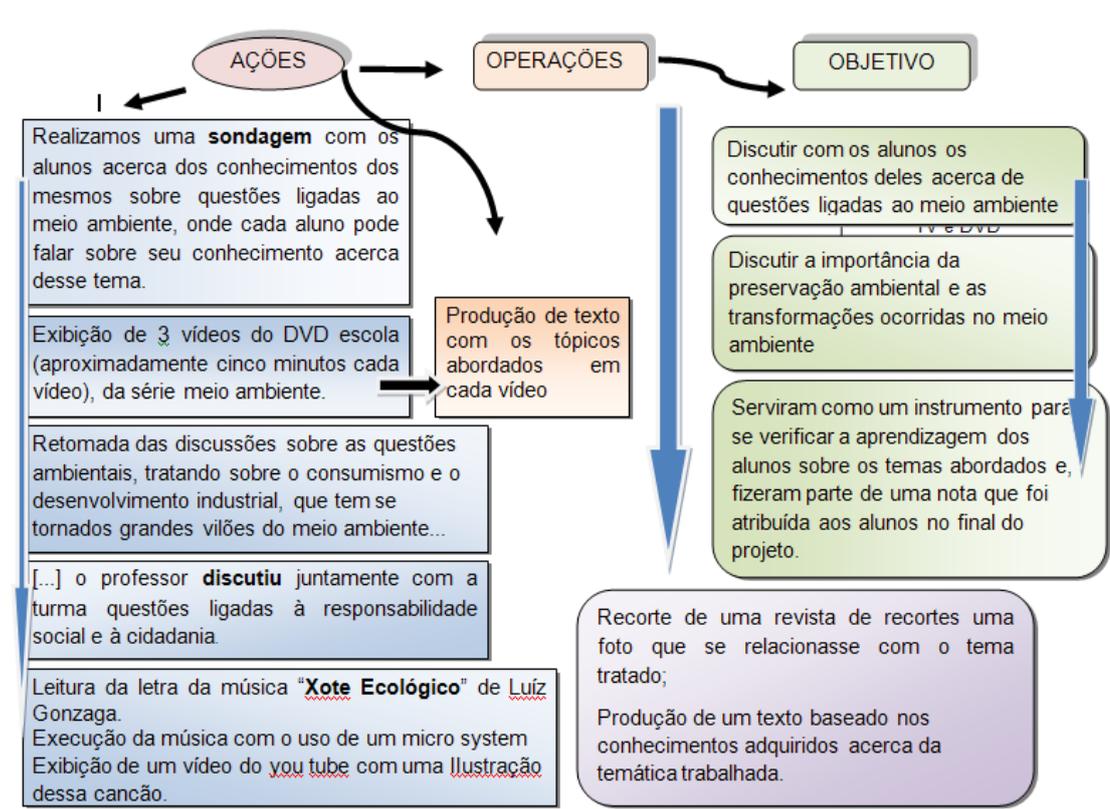
A análise dos relatos de experiência permitiu-nos perceber que existem ações referentes: a) ao professor (sintetizam as ações enfocadas pelos professores ao organizarem as situações de ensino) e b) aos alunos (para o desenvolvimento das tarefas solicitadas pelos professores). Entre as ações do professor, podemos, ainda, distinguir ações do professor para o uso das mídias; ações relacionadas ao conteúdo e ações relacionadas à orientação da atividade.

Nas análises realizadas percebemos a relevância da temática do projeto de ensino apontada pelos professores e o objetivo de ensino estabelecido por eles, desencadeou algumas ações orientadas pelo motivo e pelos objetivos propostos.

Entretanto, vimos que, em sua maioria, a maior atenção dos professores era com o conteúdo, a reflexão sobre o papel das mídias não esteve presente nos projetos.

A figura 11 apresenta a relação entre as ações e operações identificadas no projeto de ensino de (P19), ao mesmo tempo exemplifica os comentários anteriores.

Figura 11: Relação entre ações e operações do projeto de ensino de (P19)



Fonte: Dados de pesquisa – Projeto de ensino (2011)

Entre as ações realizadas por (P19) identificamos ações relacionadas ao conteúdo e ações que contemplam o uso das mídias. Quanto às ações relacionadas aos conteúdos a serem ensinados, prevalecem: discussão e problematização (de questões sobre a relevância do tema), sondagem (funcionando como levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos), comparação (das opiniões dos alunos), apresentação de materiais diversos aos alunos, etc. conforme nos mostram a figura 11.

Além disso, as ações e operações dos professores relacionam-se, também, ao uso das mídias que estão voltadas predominantemente para a exibição de vídeos, a discussão de textos, ao estímulo à construção de textos, a organização de cartazes, etc. Em todos os projetos a presença das mídias é notável.

A essas ações correspondem outras ações, também, importantes e que mantêm uma relação entre si e com os objetivos a serem alcançados. A cada ação correspondem operações específicas, importantes para que os objetivos sejam alcançados e, com isso, permitir ao aluno a apropriação dos conhecimentos e conceitos a que se propõe a atividade e, desse modo, a efetivação da aprendizagem. As ações dos professores demandam outras ações correspondentes ora aos professores, ora aos alunos.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 104) “quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição de sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, torna-se operação consciente”. Nesse sentido, podemos dizer que as operações passam a ser o modo de realização de uma ação ou de ações no interior de uma atividade, ou seja, meio para realização de uma outra ação.

Percebemos que a cada etapa descrita sobre a realização do projeto, pudemos inferir certas ações e operações a partir dos verbos, correspondentes aos objetivos específicos, como em:

[...] **discutir** com os alunos os conhecimentos deles acerca de questões ligadas ao meio ambiente (P19)

[...] **discutir** sobre a importância da preservação ambiental e as transformações ocorridas no meio ambiente. (P19)

Em outros casos, identificamos as ações pelo uso dos substantivos sondagem, indagação, comparação, como nos exemplos abaixo:

[...] realizamos uma **sondagem** com os alunos acerca dos conhecimentos dos mesmos sobre questões ligadas ao meio ambiente, onde cada aluno pode falar sobre seu conhecimento acerca desse tema. (P19)

Comparação das opiniões dos alunos sobre a situação dos afro-descendentes no passado e na atualidade, mediante atividades escritas e produções textuais. (P10)

Indagação do professor em relação ao sentido das onomatopéias na história. (P17)

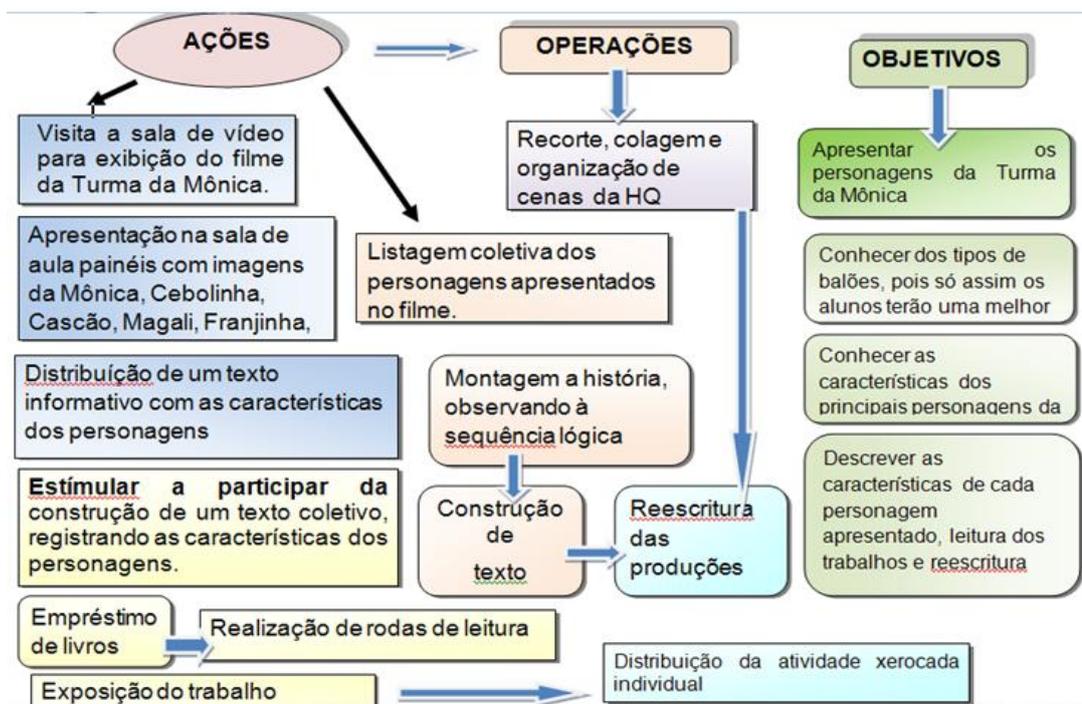
Os dados analisados no projeto de ensino de (P17) demonstram que, considerando as necessidades e os motivos, as aulas foram desenvolvidas de acordo com o conjunto de ações planejadas previamente. Para cada ação escolhida

o professor organizou certas operações, cada uma respondendo as condições determinadas da ação dada. A cada conjunto de ações e operações foram escolhidos mídias ou outros recursos para serem usados no processo de execução e transformação desses elementos.

Entendemos que o processo de ensino deve contemplar ações e operações a serem executadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, tendo em vista que a aprendizagem pode se concretizar pelo compartilhamento na condução de atividades coletivas. É importante destacar que essas ações e operações escolhidas pelos professores devem ser pertinentes ao objeto de estudo definido a partir das necessidades e dos motivos, bem como dos objetivos pretendidos.

Na figura 12, podemos perceber a relação que existe entre as ações e as operações elaboradas envolvendo (P17) e seus alunos, bem como a presença das mídias e o modo como foram utilizadas. A análise das ações do projeto desse professor tem relação com as sub-categorias: presença no cotidiano dos alunos e ampliação do conhecimento, ratificando os mesmos resultados encontrados na análise dos questionários.

Figura 12: Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P17)



Fonte: Dados de pesquisa – Projeto de ensino (2011)

A maneira como esses dois elementos, ações e operações, são organizados e utilizados pelos professores corresponde às concepções de educação e de ensino expressas por esses profissionais na sua ação docente. Daí decorre a influência de todo o conjunto de tarefas pedagógicas implicando um melhor uso desses elementos na prática docente, que sejam capazes de constituírem situações interativas em sala de aula entre professores e alunos. Para que essas interações aconteçam é imprescindível que o professor tenha uma “conduta comunicacional de ensino” (SOARES, 2008).

Nesse sentido, a conduta comunicacional de ensino “fornece ao professor informações sobre os alunos que lhe permitem ajustar a atividade de ensino às peculiaridades culturais destes e de seus contextos escolares” (SOARES, 2008, p. 257). Segundo esse autor, cabe ao professor pensar sua ação docente a fim de possibilitar aos alunos a expressão em diferentes linguagens, relacionarem-se com seus pares, com o conhecimento universalmente valorizado e com o professor, e complementa, a educação com base nessa metodologia tem como foco “a valorização do homem como sujeito histórico, pleno de suas potencialidades criadoras e transformadoras, como pensava Leontiev”. O agir comunicacional pautado numa metodologia comunicacional, na perspectiva da TA, deve considerar as características básicas e fundamentais da espécie humana, qual seja: a sociabilidade.

Nos relatos de experiência analisados o agir comunicacional enfatizado por Soares (2008) se dá pelas relações interpessoais estabelecidas no processo de ensino e representado pelas ações dos alunos e professor. No caso dos projetos de ensino está representado pelos momentos de debate, de discussão, nos trabalhos em grupo e socialização dos resultados.

Uma ação, muito freqüente, identificada nos documentos analisados foi a pesquisa, a partir da qual os alunos foram levados a buscar informações para aprender e compreender novos conceitos considerados relevantes para a redefinição da situação que pretendiam gerar mudança. Para realizar a pesquisa outras ações e operações estão envolvidas, principalmente a leitura, o resumo, a interpretação. Enfim, são diferentes ações direcionadas para a materialização de um motivo, as vezes aparecem como ações mentais, outras procedimentais. Daí, a importância de o professor pensar antecipadamente sobre sua ação para que possa

chegar ao resultado final satisfatoriamente. Isso demanda certas competências e habilidades dos professores.

Perrenoud (2000) ao estudar as novas competências para ensinar e as abordagens inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, destaca a importância dos processos avaliativos. Com base no pensamento deste teórico o conceito de competência está relacionado às ações e às operações que utilizamos para estabelecer relações entre objetos, situações e fenômenos que desejamos conhecer. Tais competências incluem possibilidades de abstração, generalização e transferência de uma situação didática para outra.

A organização dos vários espaços e tempos pedagógicos que os professores devem utilizar, no cotidiano da sala de aula e da escola, dentro ou fora do seu espaço físico, são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. Os tempos e espaços escolares devem ser utilizados da forma mais diversificada possível. Dependendo de como são utilizados podem dificultar ou facilitar as relações e interações entre os envolvidos nesse processo.

Soares (2008, p. 256) considera também que o agir comunicacional, no percurso da atividade de ensino, é “um elemento importante na constante avaliação do processo: seja no diagnóstico dos estágios em que os alunos se encontram, seja na aferição de possibilidades de aprendizagem a serem despertadas pela atividade.”

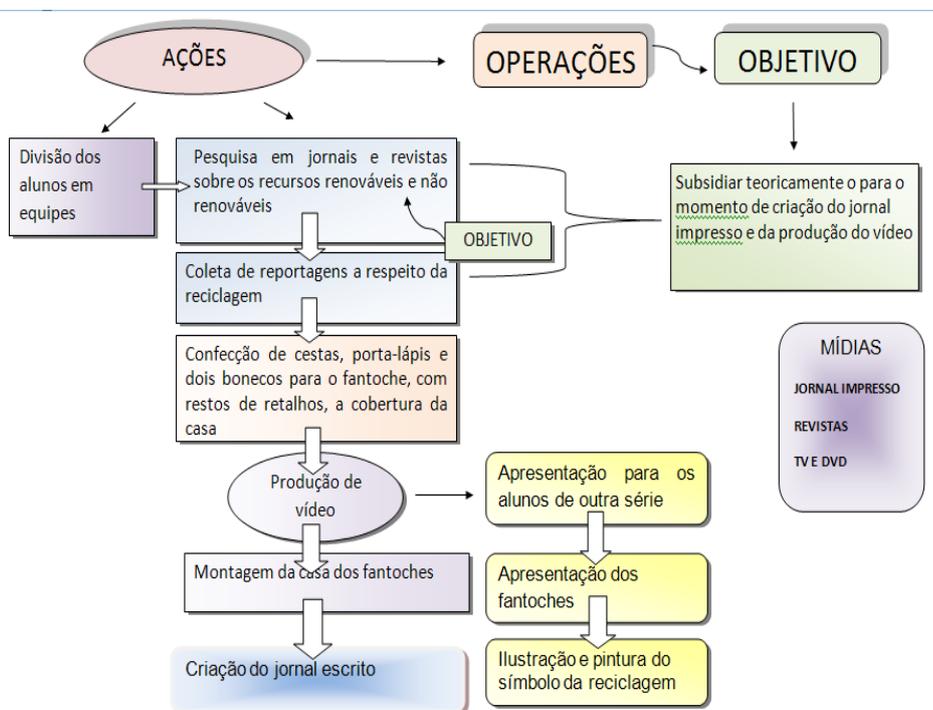
Todo processo de planejamento envolve escolhas, decisões e responsabilidades. Por exemplo, as atividades realizadas por meio do computador permitem aos alunos executar vários procedimentos como desenhar, escrever, fazer animações, entre outros. Suas potencialidades serão afloradas nos resultados de cada atividade e a avaliação será um momento importante para o levantamento de dados de todas as melhoras obtidas no processo de aprendizagem individual e coletivo.

Tomando como referência os elementos estruturantes da atividade, foram observadas no projeto de ensino de (P05) várias ações planejadas e realizadas com a participação dos alunos, como: pesquisa em jornais e revistas, debate sobre a temática, produção e apresentação de vídeo, confecção de material com recicláveis, criação de jornal impresso, escrita de história, debate, etc.

As relações entre as ações e as operações identificadas no projeto de (P05) estão apresentadas na figura 13. Percebemos na análise do projeto a elaboração de

uma sequência de ações e operações intencionalmente planejadas em relação a necessidade e motivos estabelecidos.

Figura 13: Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P05)



Fonte: Dados de pesquisa – Relatos de experiência (2011)

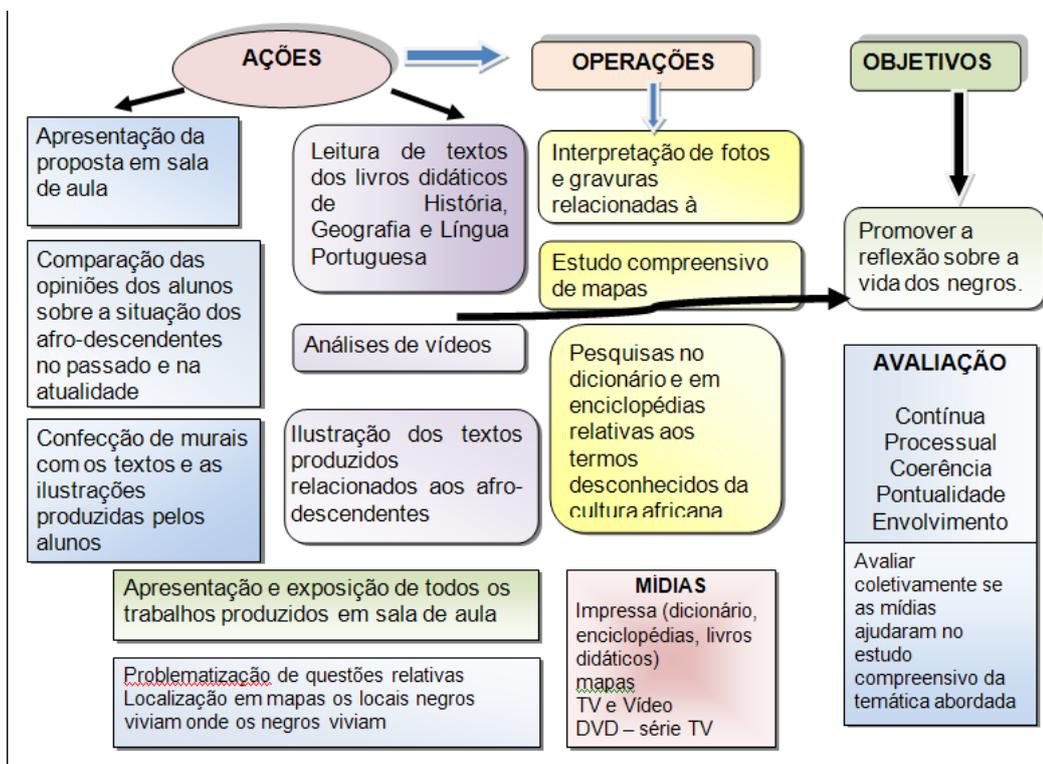
Podemos afirmar que apresentou uma diversidade de ações contemplando o uso de várias mídias pelos alunos, inclusive com proposta de produção e autoria pelos alunos de um vídeo e um jornal impresso. Entretanto, não foram descritas as etapas desse processo de produção pelos alunos, nem tampouco (P05) faz referência sobre o papel que as mídias desempenharam no desenvolvimento do projeto, uma vez que ele tinha também o objetivo de integração de várias mídias na perspectiva estudada no Curso.

A partir da análise de tais ações, podemos dizer que o uso das mídias no projeto de (P05) tem relação com as sub-categorias: ampliação do conhecimento, ratificando os mesmos resultados encontrados na análise dos questionários.

Um aspecto importante considerado pelos estudiosos da TA, diz respeito ao significado da atividade de ensino para os alunos. Na literatura pesquisada, a atividade de ensino somente tem sentido e significado para os alunos quando acontece a ressignificação dos motivos que os vinculam a atividade.

Na figura 14, apresentamos a relação das ações e operações identificadas no projeto de (P09). A análise do projeto permitiu-nos observar a ausência da descrição das ações e operações a serem realizadas pelo professor e seus alunos.

Figura 14: Relação entre ações e operações do projeto de ensino (P09)



Fonte: Dados de pesquisa – Relatos de experiência (2011)

Como apareceu a descrição de poucas ações e operações, estas foram inferidas a partir dos objetivos específicos presentes no projeto de ensino e de uma breve descrição que apareceu no item “Desenvolvimento”.

Os objetivos escolhidos apresentam uma amplitude de temas que, possivelmente, do modo como foram escritos, não permitem a visualização de um encadeamento das ações e operações.

De acordo com as ações e operações realizadas pelos alunos percebemos a tendência das práticas tradicionais de ensino. É possível observar algumas ações e operações executadas pelos alunos e pela professora, que revelam uma concepção de ensino e aprendizagem em que o professor ainda é o centro do processo, como está explícito nos exemplos:

apresentei um vídeo montado a partir de fotos obtidas pela internet e montadas a partir do movie maker, onde demonstrei em imagens e tópicos a pesquisa feita por eles como forma de culminância dos trabalhos expostos em sala.

Embora os alunos tivessem executado as ações e operações sugeridas ou estimuladas por (P09), não podemos dizer que a prática dessa professora demonstra o aluno como um sujeito ativo nesse processo. Para isso, as estratégias adotadas pelo professor precisam conceber o aluno como agente de sua aprendizagem, atribuindo-lhe sentido.

Essa nossa colocação pode ser exemplificada pelos fragmentos extraídos do projeto de ensino em que predominam muito a ação de (P09): “entregarei o material impresso”, “fazer um resumo sobre a Revolução Industrial e um exercício para verificação da aprendizagem (contemplando análise de charge), além de questões de múltipla escolha e questões abertas”;

Podemos acrescentar, ainda, que a análise dos elementos que compõem o projeto de ensino de (P09) nos dá subsídio para inferirmos que os alunos não se sentiram motivados. Já comentamos no capítulo anterior, quando descrevemos o projeto de ensino desse professor, que as ideias estão muito confusas.

Esta situação nos leva a inferir que a atividade de ensino de (P09) não era uma atividade consciente. Conforme explica Leontiev (s/d, p.103) sobre a atividade consciente,

A primeira transformação importante, no sentido de um alargamento do domínio do consciente, é realizada pela complexificação das operações de trabalho e dos instrumentos. A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por consequência, um sistema de fins conscientes que por outro lado entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este facto, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de fins conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, o lugar de condições de realização da ação. Isto significa que doravante.

A explicação de Leontiev, acima exposta, pode ser observada nos relatos de experiência de alguns professores, (P09) é um deles.

Na perspectiva da atividade de ensino de acordo com a TA, em uma atividade de ensino o professor se distancia de propostas tecnicistas na medida em que

professores e alunos são compreendidos como sujeitos do processo (SOARES, 2008).

Categoria objetivo

Conforme foi dito na discussão sobre a categoria necessidades, a identificação das necessidades é fundamental para estabelecimento de um objetivo, de um fim, conforme afirma Leontiev (1978). Segundo as ideias defendidas por ele, a necessidade é a condição primeira da atividade, a qual corresponde a um sistema de ações e operações para alcançar um objetivo e este último deve coincidir com a motivação do sujeito. A atividade no processo de ensino e aprendizagem deve passar por etapas qualitativas capazes de modificar e possibilitar novas formas de conhecimento.

De acordo com Zaballa (1998, p. 18), as situações didáticas possuem características próprias e constituem-se num conjunto de “atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Toda atividade humana se move para objetivos, se o professor não tiver um ideal a ser seguido, dificilmente conseguirá motivar e fazer o que é necessário. Ele não pode ter dúvidas quanto ao foco em torno do qual girarão as ações e quanto aos resultados a serem atingidos.

No planejamento de ensino, aqui discutido como projeto de ensino, é imprescindível a determinação dos objetivos tanto no que diz respeito ao professor quanto para o aluno. Os objetivos expressam o resultado final desejado, com base nas necessidades e nos motivos, desde que se leve em consideração as viabilidades concretas para execução das ações e operações.

Os objetivos envolvem domínios da aprendizagem humana a partir dos quais são designadas as ações. Existe uma vasta nomenclatura para caracterizá-los, porém, não nos convém discuti-la neste estudo. Entretanto, destacamos aqui duas áreas importantes que abrangem as ações: a cognitiva (do conhecimento e das habilidades intelectuais) e a afetiva.

Observamos nos relatos de experiência analisados a presença de distintos objetivos. Encontramos objetivos referentes ao relato de experiência, objetivos de ensino e de aprendizagem, e ainda, objetivos relacionados às ações executadas,

conforme destacamos nos quadros apresentados e analisados na seção anterior. Destacamos, que prevalece os verbos: conhecer, analisar, perceber, debater, pesquisar (relacionamos a este verbo outros que não estão explícitos ler, resumir) e interpretar. Cada um desses verbos solicitam ações e operações diferenciadas e alguns deles não se adéquam as necessidades e motivos estabelecidos pelos(as) professores(as). São verbos que representam, apenas, procedimentos e não à reflexão, nem a conscientização.

Em nenhum dos projetos percebemos descrição de uma situação problemática, com exposição de uma situação conflitante ou pelo menos que situe os alunos do que levou a proposta de realização do projeto.

Categoria integração das tecnologias e mídias

Nesse contexto da análise da organização do ensino a categoria integração das tecnologias e mídias é tão importante quanto a categoria ações e operações, uma vez que é a partir destas que podemos perceber o significado que as mídias assumiram ou não no processo educativo dos sujeitos investigados. Estas categorias estão relacionadas, também, à categoria objetivos, pois a clareza na definição dos objetivos de aprendizagem auxiliará o professor na escolha das tecnologias e mídias mais adequadas ao desenvolvimento de sua ação docente.

O significado de integração de mídias no processo educativo, segundo Prado (2005) requer que o professor conheça as especificidades dos recursos midiáticos, para que possa incorporá-las nos objetivos didáticos do professor, de maneira que enriqueça com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Ainda de acordo com Prado (2005) o professor precisa saber como usar pedagogicamente as mídias, saber o quê, como, o por quê e quando usar tais recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o uso das mídias encontra-se pautado em princípios educacionais previamente estabelecidos. Ou seja, o professor deve ter intencionalidade com os propósitos do ensino e mobilizar situações de ensino em que o aprender esteja baseado na integração entre os conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre as diversas tecnologias e mídias disponíveis no contexto da escola.

Várias são as possibilidades de integração das mídias, por exemplo, o uso do vídeo, nessa concepção propicia a construção do conhecimento a partir de situações

em que o aluno se perceba como co-autor de sua produção. Ele aprende no processo de produção e autoria a levantar questões, a pesquisar, a criar relações, incentivando-o a novas buscas, descobertas, compreensão e reconstrução de conhecimento (PRADO, 2005).

Na atividade de ensino, o início da ação docente não é definida pelo uso de um recurso didático específico, mas pelas ações específicas que permitam aos alunos estabelecerem novos significados aos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Entretanto, a associação das mídias adequadas às situações de ensino designadas possibilitará que elas sejam efetivamente utilizadas em prol da construção do conhecimento do aluno.

Retomando a discussão das necessidades, vimos que elas se manifestam em desejos e tendências, bem como é necessário que haja condições determinadas para que estes se concretizem e se direcionem a um fim, um objetivo que estimule a pessoa a agir numa direção específica. Outro aspecto a considerar é que a necessidade se concretiza por meio das ações, sendo que para cada ação corresponde um objetivo próprio. Então, quando o professor tem consciência do motivo gerador da sua atividade, o projeto de ensino, dizemos que a este motivo forma-se um objetivo mais geral que dão origem aos objetivos parciais, os quais levarão às ações a serem executadas. Nesse caso, o objetivo de sua ação docente coincide com o motivo de sua atividade.

Nessas condições está a utilização das mídias como parte integrante do processo educativo. No tocante a esse aspecto, Vigotsky discute a função instrumental do signo na operação laboral, ou seja, o signo resulta num instrumento da atividade do homem. Serrão (2006) chama a atenção para o conceito de 'atividade mediadora' com base na distinção entre signo e instrumento. Para Vigotsky "o instrumento está voltado ao meio externo. O homem utiliza-o em suas interações com a natureza e o dirige ao exterior, ao próprio objeto de sua atividade" (SERRÃO, 2006, p. 102). Enquanto o signo assume sentido contrário, ou seja, 'de dentro', pois é 'um meio da atividade interna, dirigido ao domínio do próprio homem' (id. *ibidem*). Nesse sentido, a 'atividade mediadora' para essa autora "é a condição da produção da própria existência do homem, uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades como gênero humano, e, por conseguinte, propicia a produção de cultura", conforme explica Serrão (2006, p. 103).

Ensinar na perspectiva de integração das mídias à prática pedagógica considerando os alunos como sujeito pleno de suas potencialidades criadoras e transformadoras exige possibilitar aos alunos a expressão em diferentes linguagens. Destacamos, todavia, a relevância dos recursos tecnológicos e o seu papel na sociedade midiática, e como tal, a existência de uma cultura midiática que já existe, favorece e devem ser utilizados para ajudar o professor a compreender as necessidades dos alunos. Nesse sentido, conforme explica Soares (2008), a cultura midiática torna-se um recurso usado pelo professor com o objetivo de conscientizar os alunos de suas necessidades a fim de mobilizá-los na direção do conhecimento.

Se tomarmos como exemplo os relatos de experiência de (P09) e (P10) percebemos que a necessidade e o motivo devem estar voltados para a construção do conhecimento histórico, e como tal o professor precisa pesquisar sobre os materiais didáticos adequados a compreensão desse conhecimento, buscar os documentos históricos e as mídias presentes no cotidiano dos alunos, as quais estão relacionadas à sua cultura midiática. Reiterando esse pensamento, Soares (2008, p. 39) acredita que tão “importante quanto valorizar o uso de fontes documentais e recursos didáticos diversos é a definição sobre o que se pretende com o uso destes materiais e o modo como são utilizados”, tendo como enfoque as mudanças conceituais que as metodologias podem desenvolver nos alunos e nos professores.

Com base no exposto, observamos que (P05) em sua proposta de ação pedagógica, sobre a reciclagem, propõe contemplar as mídias jornal impresso e a utilização de um vídeo com apresentação de fantoche com a estória escrita e apresentada pelos alunos do 7º “A” sobre a preservação do meio ambiente. Para isso, escolheu a mídia impressa jornal para a realização de pesquisa sobre a temática e exemplifica citando o título das reportagens, como no exemplo: “Algumas reportagens chamaram mais a atenção dos alunos como, por exemplo: *Latinos constroem sonho da moradia com garrafas pet.*”, publicada no *Diário de Pernambuco* (14/07/2010). Outra publicação foi no *Jornal da Paraíba*, dia 20/06/2010 “*Tecnologia no mercado do Brasil transforma lixo em matéria-prima*”. Ambas as reportagens sobre a reciclagem de garrafa pet e embalagens de caixa de isopor e papel mostraram a necessidade que esses produtos têm de serem reciclados para a preservação da natureza. Notamos, nesse exemplo, a intencionalidade da professora na escolha da mídia impressa em relação ao objetivo

e ao conteúdo escolhido para que os alunos construíssem o conhecimento sobre a temática em questão.

Entretanto, observamos a predominância de organização do projeto de ensino voltada para a forma de organização por disciplinas, em que as situações didáticas estão voltadas para a aquisição de conhecimentos com ênfase em conteúdos. É importante ressaltar que o propósito da elaboração do projeto de ensino consistia em integrar mídias estudadas durante o Programa à essa proposta de ensino. São poucos os momentos em que observamos uma intenção e efetivação de integração das mídias.

Nesse sentido, compreendemos que o professor deve organizar atividades diversas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem em uma perspectiva mais integrada e significativa.

Outro aspecto que chamamos a atenção, nesse fragmento discutido, é para o uso da internet, “apresentei um vídeo montado a partir de fotos obtidas pela internet e montadas a partir do movie maker, onde demonstrei em imagens e tópicos a pesquisa feita por eles como forma de culminância dos trabalhos expostos em sala”. Como vemos o uso da internet na situação analisada não difere das “famosas pesquisas” nas mídias impressas tão costumeiramente realizadas por professores em sala de aula. Entretanto, é preciso lembrar que a integração de uma tecnologia ou mídia aos processos educativos passa pela compreensão das características constitutivas desse meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados (PRADO, 2005).

Além disso, deve ser considerado, também, nesse processo, e não podemos negar a sua relevância, é a necessidade de utilização dos recursos de ensino; seja qual for a opção pedagógica, eles podem facilitar o aprendizado. É preciso, porém, certa cautela por parte do professor para não cometer engano, pensando que ao utilizar um recurso estará necessariamente fazendo o melhor. Embora o acesso às tecnologias de informação e comunicação seja um desejo freqüente de qualquer comunidade escolar, a integração dessa tecnologia aliada aos objetivos pedagógicos, nos processos de ensino e aprendizagem, ainda está em construção.

Bordenave e Pereira (s/d) afirmam que a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante da prática docente. É nesta tarefa que se manifesta a verdadeira contribuição de seu papel. Por isso, a escolha acertada de materiais e métodos, manifestada na escolha das atividades de ensino, deve estar adequada

aos objetivos educacionais, aos conteúdos da matéria e aos alunos. Vários são os fatores que afetam a escolha das atividades de ensino e aprendizagem, conforme apontam esses autores,

No fragmento que segue, percebemos a referência que o professor faz à integração das mídias à proposta pedagógica, atendendo à solicitação do curso. E acrescenta: “A importância dos recursos tecnológicos para nossa sociedade é algo inquestionável. As mídias e as novas tecnologias fazem parte de nosso dia a dia, e não há como esconder essa verdade ou querer ignorá-la”. No desenvolvimento desse projeto foi feita a utilização de três recursos midiáticos: a televisão e o DVD, o rádio e a mídia material impresso. Que juntos foram indispensáveis na execução desse projeto.

Encontramos no relato de (P19) vários depoimentos dos alunos que ilustram e ratificam o que o professor afirma sobre a aprendizagem dos alunos. Nesses fragmentos os alunos dão ênfase aos recursos utilizados em sala de aula para realização da atividade, como podemos observar em:

Os vídeos que o professor mostrou na aula falam sobre a importância da preservação da natureza, dos cuidados que devemos ter com esse tão importante recurso natural. Devemos ter respeito com a natureza e saber utilizá-la de uma forma racional, para que assim gerações futuras possam se beneficiar desses recursos, é preciso sabermos da importância que os recursos naturais possuem para nossas vidas, para que assim as pessoas descubram a verdadeira importância dos recursos naturais. (Aluno da turma do 6º ano).

Nos dias de hoje as pessoas não se preocupam mais com a natureza ao seu redor, vivem desmatando, fazendo queimadas e destruindo assim a nossa tão preciosa natureza. Os vídeos que o professor passou mostram a importância da preservação da natureza, do cuidado que devemos ter como os recursos naturais, pois eles são finitos e se não soubermos preservá-los hoje amanhã sentiremos a sua falta. (Aluno da turma do 6º ano).

O professor (P19) destaca que “foi feita a utilização de três importantes recursos midiáticos: a televisão e o DVD, o rádio e a mídia material impresso. Que juntas foram indispensáveis na execução desse projeto.” Além dessas mídias, podemos observar que foram usadas outras mídias, “os alunos receberam uma cópia da letra da música “xote ecológico” de Luiz Gonzaga. (P19)”, além disso “[...] exibiu um vídeo do you tube com uma ilustração dessa canção (P19)”. Identificamos também que no projeto desse professor o uso das mídias está relacionada à

categoria “facilitar o trabalho do professor” e “cotidiano dos alunos”, identificadas na análise do questionário respondido por ele.

Notamos que o uso do micro system representa apenas um recurso tecnológico, ou seja, um instrumento por meio do qual as ações podem ser executadas. Quanto ao uso do vídeo do you tube, (P19) afirma que a sua função é ilustrativa. O conjunto dessas operações está relacionado aos objetivos que (P19) estabelece como fim a ser atingido. Complementando esta sequência de operações, o professor propõe também algumas questões para ajudar os alunos na interpretação da música.

A não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino é outro problema a ser levado em consideração. É sabido que cada tecnologia tem a sua especificidade e, como tal, precisa ser compreendida como componente adequado no processo educativo. Muitas vezes, as TIC são apresentadas como soluções milagrosas para a solução dos problemas educacionais (KENSKI, 2007). Então, não podemos deixar de considerar que usar a tecnologia ou a mídia para ministrar as aulas, requer que os professores tenham conhecimentos específicos de diferentes naturezas, dentre eles, os professores precisam se apropriar da tecnologia e de suas diferentes possibilidades de uso.

Nesse caso, as tecnologias precisam ser entendidas e utilizadas em uma perspectiva que extrapole a simples ideia de ferramenta de auxílio ao ensino e passe também a ser objeto de produção de saber de alunos e professores.

Na análise dos relatos de (P17) e (P19), também, identificamos, além da necessidade de trabalhar com as temáticas enquanto proposta de ensino, a necessidade de integração das mídias. Podemos observar no relato de (P17) o destaque para a inclusão das tecnologias à proposta do projeto associando-as a necessidade de possibilitar a **formação para o prazer e hábito da leitura em sala de aula**. Esta professora contempla no título do projeto o desejo de integração das tecnologias em consonância com a formação do prazer e hábito da leitura pelos alunos. Contudo, em alguns momentos usa a expressão inclusão. Um exemplo disso é o fragmento: se faz necessário a inclusão das tecnologias TV-vídeo e HQs, na prática pedagógica incorporando ao conjunto dos vários objetivos de leitura com que já trabalha, considerando-os como recursos sérios e consistentes, que possibilitam a consolidação da formação do prazer e hábito da leitura em sala de aula.

Merece destaque também, a proposta de (P19) em integrar o uso dos recursos midiáticos, uma vez que, como ele mesmo afirma a **“importância dos recursos tecnológicos para nossa sociedade é algo inquestionável”**. A integração das mídias para (P19) também está expressa como uma necessidade, uma vez que **“as mídias e as novas tecnologias fazem parte de nosso dia a dia, e não há como esconder essa verdade ou querer ignorá-la”**. Segundo ele, tais recursos **“em muito facilitam o trabalho do professor e trazem para a sala de aula aquilo que os alunos fazem uso em seu cotidiano”**. A necessidade de integração das mídias para (P19) explica-se por **fazer parte do cotidiano e por facilitar o trabalho do professor**. Isto ratifica a constatação feita na análise dos questionários em que obtivemos a predominância das seguintes respostas:

Percebemos a partir da análise que a mídia impressa foi a mais utilizada nos projetos de ensino realizados em sala de aula pelos professores, com destaque para os jornais e revistas. O uso do computador apareceu em alguns relatos, entretanto o uso da internet, ainda, está relacionado à pesquisa, e prevalece o uso pelo professor, o que indica as respostas atribuídas pelo pouco uso do computador na sala de aula embora em algumas exista escolas este recurso.

Kenski (2007) esclarece que, inicialmente, o computador era pensado como uma máquina de escrever aperfeiçoada e com memória, e que posteriormente, alunos e professores se iniciaram na aprendizagem das linguagens e dos processos que podiam ser realizados no computador.

Sobre isso, Kenski (2007) ressalta que mesmo abrindo várias possibilidades para o uso do computador no ensino, essa proposta orientava as práticas educativas enfatizando a instrumentação técnica para o uso da tecnologia.

A televisão e o DVD, também, foram citados com freqüência pelos professores. A televisão ocupa um lugar de destaque na sociedade contemporânea. As pessoas buscam informações que influenciam, de alguma forma, na construção de suas realidades e de suas visões de mundo.

Concluimos que a maioria dos professores considera o potencial didático das mídias para que os alunos **“aprendam melhor e significativamente”**, embora algumas ações não sejam compatíveis com esse pensamento.

Categoria avaliação

Entre a diversidade de funções que envolvem a ação docente uma delas é a avaliação. A avaliação é necessária nas atividades escolares, pois o professor deve estabelecer intencionalmente suas finalidades, e para tanto é necessário ter consciência para organizar, executar e avaliar a prática em função dos fins pretendidos.

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer em todos os momentos do cotidiano escolar, tendo como objetivo uma melhor integração das várias ações propostas. Porém, ao término de cada etapa da ação docente, seja semanal, quinzenal, mensal, ou outra, é fundamental sistematizar o processo avaliativo, com vistas a identificação dos problemas e que estes possam ser corrigidos e as estratégias pautadas em ações e operações, aperfeiçoadas, visando garantir a aprendizagem do aluno.

O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das ações executadas pelo professor e pelos alunos, ao mesmo tempo, que possibilitam a apropriação de saberes da docência, legitimam o ato educativo. Nesse contexto, é necessário que o professor compreenda o papel dos conteúdos, das ações e operações e, sobretudo, do planejamento da atividade pedagógica para a concretização da aprendizagem.

O ato de avaliar constitui-se na ação de analisar o projeto inicialmente idealizado, como também reavaliar, constantemente, os caminhos, as possibilidades de atingir o objetivo inicial no processo e após a realização da atividade.

É possível verificar nos relatos de experiência dos professores, com maior ênfase para (P05), a partir dos momentos de avaliação feitos por ele no relato, como vemos em: **“a partir dessa pesquisa, os alunos tiveram compreensão da importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente”**. No relato de experiência de (P05) percebemos em vários momentos da descrição aspectos avaliativos em relação aos alunos e, também, em relação.

Ainda no relato de (P05) identificamos a seguinte referência: “A partir dessa etapa já foi possível perceber uma mudança de atitude nos alunos em relação aos cuidados com o espaço da sala de aula. Pois, foi notória a preocupação deles de colocar lixo no lixo, que até então não existia”, e em “Em todas as etapas do projeto os alunos desempenharam suas atividades com pontualidade, empenho e participação”.

No relato de (P05) observamos a sua avaliação positiva sobre a realização do projeto, porém, com base nesse registro percebemos a ênfase dada apenas à contribuição para a conservação e preservação ambiental, como em: “[...] **Foi uma experiência importante para nós, pois, tivemos a oportunidade de dar nossa contribuição para a conversação e preservação do meio ambiente**”.

Constatamos que a avaliação demonstra a intencionalidade da professora ratifica a intencionalidade e a consciência de (P05) sobre a escolha das tarefas; bem como demonstra uma relação entre necessidade, motivo e objetivos, fins.

Na avaliação dos resultados (P19) afirma que

Os mesmos não se davam conta da importância de preservar o meio ambiente, e a partir das discussões pode-se notar um amadurecimento deles no tocante a importância da preservação ambiental, do cuidar do espaço em que vivemos, de preservar, de reciclar, pois, sabemos que os bens presentes na natureza se não forem usados de maneira racional logo se esgotarão. Considero alcançado o objetivo do projeto, tendo em vista a participação dos alunos nas atividades pedidas e com suas contribuições nas discussões sobre o tema. E aproveito para destacar a importância do uso dos recursos tecnológicos nas diversas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

As atividades estruturadas devem promover articular e envolver os alunos, ao mesmo tempo, respeitem o ritmo de cada um e concorram para o alcance de objetivos que se pretende atingir.

Os momentos de avaliação descritos nos relatos aparecem como: avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação da mídia na tarefa realizada. A forma de avaliar, os instrumentos utilizados e sua relação com a atividade educativa dependem da necessidade, dos motivos e dos objetivos a serem alcançados que cada professor(a) delimitou no projeto de ensino. Acrescento a isso, ainda, da sua intencionalidade.

Podemos perceber também em alguns relatos de experiência, como em (P10) a presença de critérios de práticas avaliativas tradicionais, por exemplo, embora ele indique que a avaliação será contínua e processual, ao mesmo tempo aponta a pontualidade como elemento de avaliação.

A avaliação será feita de forma contínua e processual durante a realização das atividades da ação pedagógica, citadas no desenvolvimento deste projeto, levando-se em consideração a coerência e a pontualidade das atividades solicitadas, o envolvimento e a exposição na mostra pedagógica da escola como produto final. Iremos também avaliar coletivamente se a

mídia impressa e a mídia TV e vídeo nos ajudaram no estudo compreensivo da temática abordada. (P10)

Neste fragmento podemos também observar que (P10) faz menção a intenção de realizar a avaliação coletiva das mídias utilizadas no projeto. Isto é importante no sentido de que considera os alunos como parte do processo avaliativo. A avaliação das mídias é outro aspecto relevante que aparece no fragmento de (P10), embora ela tenha a proposta de avaliação apenas no final da realização do projeto, e não como discutem os teóricos aqui apresentados.

Diante de tudo que foi exposto, ressaltamos que, os projetos de ensino realizados pelos professores investigados apresentam diferentes ações e operações que são classificadas de acordo com as necessidades, os motivos e objetivos de cada projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E
é como sujeitos e somente enquanto sujeitos, que
o homem pode realmente conhecer.*
Paulo Freire

A trajetória percorrida para a realização desta dissertação permitiu em primeiro lugar, aprofundar os conhecimentos sobre o uso de tecnologias e integração das mídias no processo educativo, considerando as diferentes concepções que abordam o tema e, em segundo, conhecer a realidade investigada. Interessou-nos investigar o modo como as mídias foram utilizadas em sala de aula, por um grupo específico, professores em formação no Curso Mídias na Educação, e analisar como aconteceu a integração das mídias usadas nos projetos de ensino executados em sala de aula com os alunos.

Quanto à Revisão Teórica

Inicialmente, o estudo possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre o uso de tecnologias na educação e os desafios da inovação para o ensino e aprendizagem. Em seguida, permitiu o aprofundamento dessa abordagem teórica, com a discussão sobre a integração das TIC e mídias no processo educativo.

Entendemos e defendemos a necessidade de um diálogo entre professores e alunos com a cultura cotidiana por meio da interação com as mídias, até porque o paradigma da escola como única responsável pela transmissão de informações não se consolida mais na atualidade, apenas, com a ampliação de acesso ao mundo digital.

Ressaltamos que os estudos sobre o Curso Mídias na Educação constituíram um fator desafiante à nossa investigação por se tratar de um programa recente, sem muitos estudos e divulgação de pesquisas sobre o mesmo até o momento em que a pesquisa estava sendo iniciada. Além disso, está inserido no contexto das políticas públicas de investimento na qualidade do ensino, em especial, da formação continuada de professores para a integração do uso de recursos tecnológicos à prática pedagógica de professores das escolas públicas de todo o país.

O levantamento de material e as leituras sobre os documentos oficiais e teóricos que discutem sobre as políticas públicas para a formação de professores e, particularmente, sobre o Programa de Formação de Professores Mídias na Educação corroboraram para a compreensão do objeto investigado. As estratégias e os procedimentos que constituíram o caminho percorrido em busca de respostas para as nossas inquietações iniciais buscaram mais a significação do que a quantificação dos aspectos que determinam a prática pedagógica com o uso de mídias.

Referendadas pela literatura pesquisada nosso foco estava sobre os professores egressos do Curso Mídias na Educação no período de 2009-2010, mais especificamente, sobre o projeto de ensino planejado e desenvolvido em sala de aula com os seus alunos. Com o olhar sobre os projetos de ensino identificamos as mídias predominantes e como foram usadas promovendo a sua integração à prática pedagógica. A partir dos questionários traçamos o perfil dos professores, conhecemos as concepções sobre o uso das mídias antes e após o início do curso, a perspectiva de uso nesses dois momentos, entre outros aspectos já mencionados no decorrer do nosso trabalho.

Ainda destacamos como relevante, os estudos sobre a Teoria da Atividade. Os princípios desta teoria contribuíram para olhar a prática docente a partir da análise dos projetos de ensino.

A atividade de ensino foi tomada nesta pesquisa como um conceito que fundamenta o saber-fazer profissional, ou seja, a ação docente e pedagógica, uma vez que possibilita a incorporação de diversos elementos constituintes da prática docente. Nosso pensamento é que todas as ideias, crenças, enfim, tudo que o professor elabora e constrói em sala de aula, torna-se parte de seu processo de formação profissional, promovendo assim a apropriação desse conhecimento.

Quanto ao Desenvolvimento Metodológico

Acrescento aqui, que a vontade de aprender e o desafio de participar da oficina para o uso do software Atlas Ti, com Dilmeire Vosguerau, professora da PUC - Paraná, proporcionou-me uma experiência que não tenho palavras para expressá-la. Os que me conhecem sabem do que estou falando: a dificuldade de usar a tecnologia, até mesmo nas atividades mais simples do cotidiano. Na ocasião do

tratamento e da análise dos dados dos questionários e dos relatos de experiência, o uso do software foi providencial.

Todos os momentos, às vezes angustiantes, às vezes incertos, mas necessários, de busca de material e indefinições do objeto de pesquisa, associadas às resistências e aos obstáculos da coleta de dados, proporcionaram a ampliação da visão sobre o significado da pesquisa acadêmica. Merece destaque as aflições da análise, etapa mais densa da pesquisa e que exige do pesquisador a habilidade de fazer interpretação, inferência e organizar todas as informações.

Muitas pesquisas no campo da educação tiveram como foco análises sobre a relação entre tecnologias e educação, entretanto, nossa contribuição está em olhar para um objeto de estudo ainda pouco investigado, o Programa de Formação Continuada de professores Mídias na Educação, aqui, representado pelos professores que participaram deste curso, com ênfase no modo de uso das mídias no projeto de ensino elaborado para ser desenvolvido com os alunos em sala de aula. Tomar o projeto de ensino, enquanto tarefa de conclusão do ciclo intermediário do curso, considerada para aquele contexto como uma atividade de aprendizagem dos professores, representou um desafio no sentido de que precisamos ultrapassar a mera descrição, buscando acrescentar algo novo aos questionamentos já existentes sobre o assunto. Isto exigiu um esforço de abstração, inferência e interpretação ultrapassando os dados, fazendo constantes retomadas às anotações de campo, aos instrumentos de coleta de dados e à literatura escolhida.

Buscamos, com a análise dos elementos estruturantes da ação pedagógica dos sujeitos investigados, observar na narrativa do projeto de ensino a constituição das ações que revelaram indícios de uso das mídias e identificar as relações que foram reveladoras da integração das mídias naquele contexto.

Quanto ao perfil dos docentes do estudo

Os professores participantes de nosso estudo são professores da Educação Básica, predominantemente das séries finais do Ensino Fundamental, mas também existem outros das séries iniciais e da educação infantil, respectivamente, embora em menor proporção. Em sua maioria lecionam na rede pública municipal, de alguns municípios da Paraíba, com tempo de serviço predominante de até dez anos. A faixa etária desses professores está compreendida entre 21 a 30 anos. A formação

acadêmica predominante do grupo investigado é nível de especialização, o que nos chamou a atenção.

Nas respostas ao questionário, ficou evidente o interesse dos professores pela busca de novas aprendizagens e conhecimentos ao participarem de cursos sobre o uso de tecnologias na educação (Curso de Mídias na Educação e outros) e aquisição de revistas, livros e materiais especializados na área, pois como eles mesmos afirmaram a formação inicial não possibilitou essa aprendizagem.

Muitos professores afirmam que na instituição de ensino na qual trabalham não existe orientação para o uso de mídias e nas escolas onde diretor e coordenador promovem indícios de formação, estes se restringem apresentação do desejo e disponibiliza as mídias. No entanto, essa afirmativa dos professores nos surpreende uma vez que eles poderiam se responsabilizar pela formação de seus colegas de trabalho, uma vez que estão participando de uma formação específica para esse fim.

Os resultados analisados ratificam as discussões dos diversos autores citados neste estudo, os quais contribuem para que possamos cada vez mais ressaltar a importância da formação continuada para a mudança de paradigma da prática docente, bem como para o uso das ferramentas tecnológicas. Essa constatação nos levou a outras inquietações e formular alguns questionamentos em relação à formação continuada dos professores com esse objetivo e que deixamos para futuros estudos: será que a formação da qual esses professores participaram foi suficiente para a integração das mídias no processo educativo? Que modelo de formação pode dar conta para que haja essa integração?

Quanto às mídias usadas nos projetos de ensino pelos professores e sua predominância

Os dados revelaram tanto nos questionários quanto nos projetos de ensino analisados a preferência da mídia utilizada pelos professores, antes e após o início do curso, destacando as mídias, impressa e eletrônica. Embora a escola dispusesse de várias mídias, inclusive computador com internet, predominou o uso da TV e DVD, seguido por livros didáticos. É possível que a presença maciça desses recursos no contexto pedagógico deva-se ao investimento das políticas públicas de incentivo para aquisição de equipamentos para as escolas, oriundos de verbas do

Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), bem como, ainda seja um reflexo do programa TV Escola e, atualmente, DVD Escola, oferecidos pelo MEC, conforme destacamos no capítulo 3.

Essa mesma tendência apareceu nos projetos de ensino em que também se destacou o uso das mídias eletrônicas (TV, DVD e Vídeo) e das mídias impressas (jornal, revista e livro-didático). Embora tenham sido citadas outras no projeto de ensino, percebemos que elas não foram utilizadas nas atividades descritas pelos professores. Apenas, dois projetos apresentaram, sem muitos detalhes, ações de produção e autoria: um vídeo e um jornal impresso produzidos pelos alunos, a partir das pesquisas realizadas por eles e apresentados aos colegas de outras turmas da escola.

Embora o computador com internet tenha sido apontado como existente, em 42% das escolas, observamos pouca indicação de uso da internet, após o início da participação deles no referido curso.

A análise dos projetos de ensino apontou que a maioria dos sujeitos não realizou atividades de ensino com a mídia internet, principalmente, aqueles que possuem computador com internet na escola. Compreendemos que o uso da internet representa oportunidades mais significativas de ensino, possibilita a interdisciplinaridade e a construção de conhecimentos que não sejam específicos da disciplina específica de cada professor.

Mesmo diante desses resultados, a compreensão dos professores quanto à necessidade e importância do uso de TIC na sala de aula, ficou evidente, entretanto, ainda se prendem ao uso de TIC mais antigas e tradicionalmente presentes na escola. Isto indica que nossos sujeitos, ainda, resistem em usar atividades de ensino baseadas nas TIC mais novas, como computador e web. Quando aconteceu, o uso da internet esteve vinculado à ação de pesquisa pelo professor e produção de material escrito para posterior apresentação aos alunos.

Embora houvesse indicação de variedade de mídias existentes nas instituições de ensino nas quais os sujeitos de nossa pesquisa trabalham, conforme resultado obtido na análise dos questionários, tais resultados destacaram um ponto de discussão importante presente na literatura estudada, de que a existência da variedade de mídias na escola não implica a integração delas ao processo educativo. É necessário investimento na formação dos professores e apropriação do conhecimento sobre a integração das mídias pelos professores.

Nos projetos de ensino analisados, ficou claro que não basta a presença das mídias na escola ou no plano de ensino. É necessário a organização de situações de ensino e aprendizagem em que elas não sejam usadas, apenas, como mais um recurso para tornar a aula interessante e distrair os alunos.

Além disso, algumas atividades desenvolvidas explicitam a não superação de práticas também tradicionais em relação à integração das mídias em sala de aula, ainda é muito forte o uso das mídias como recurso didático e material de ilustração.

Identificamos nas respostas ao questionário que a maioria dos professores busca as mídias para motivar seus alunos, para facilitar o trabalho docente, para facilitar a aprendizagem de certos conteúdos. Enquanto nos projetos de ensino foram usadas para levantamento de conhecimento prévio sobre os conteúdos estudados, apresentação do tema e ampliação de informação. Também, muitos professores colocam que o uso delas confere mais adequação da escola à sociedade atual, ou seja, porque as mídias estão presentes no cotidiano e não podem deixar de serem inseridas na sala de aula.

Sabemos que a escolha pela utilização das mídias como recurso pedagógico para determinado conteúdo deve abrir novas perspectivas no processo de aprendizagem dos alunos, além de permitir o rompimento e a superação do modelo tradicional de ensino.

Fica evidente a partir dos dados analisados, que mais do que saber lidar com as tecnologias é necessário saber lidar com o seu contexto. A percepção pelos professores dos meios audiovisuais como novas possibilidades de aquisição da informação é um ponto positivo e importante no processo educativo porque a partir disso o professor não deve se considerar como fonte única de saber e informação.

Quanto à análise os elementos da Teoria da Atividade

A princípio percebemos que os projetos não apresentavam características de projeto na perspectiva da Pedagogia de projeto, concepção estudada e orientada para eles realizarem seus projetos. Os projetos elaborados se assemelhavam ao plano de aula elaborado por eles nas escolas. Isso já faz um diferencial no significado das atividades desenvolvidas.

A análise dos elementos da Teoria da Atividade (necessidades, motivos, ações e operações) permitiu-nos identificar as relações existentes entre eles e as

mídias utilizadas para a realização nos projetos de ensino, bem como perceber o uso das mídias com os alunos.

A análise das necessidades e dos motivos permitiu-nos observar que esses elementos se relacionavam as temáticas escolhidas para serem trabalhadas com os alunos e envolviam a aquisição de conceitos, a ampliação do conhecimento, se relacionavam a questões do cotidiano, por isso a intenção dos professores de promover a reflexão e a conscientização. Todos demonstraram intencionalidade com o desenvolvimento do projeto em relação ao conteúdo e não em relação ao uso das mídias na perspectiva da integração, como era a proposta do Curso Mídias na Educação. No entanto, as ações e operações estão pertinentes à escolha das mídias, mas não são suficientes para afirmarmos que os professores integraram a concepção de uso das mídias de acordo com a proposta do curso.

O estabelecimento da necessidade e do motivo é determinante para o envolvimento dos alunos na execução das ações e das operações, promovendo, desse modo, a aprendizagem dos alunos. A necessidade e o motivo estão diretamente relacionados com os objetivos a serem alcançados.

Nos projetos analisados percebemos diferentes ações e operações compartilhadas entre professores e alunos para promoção de debates, discussão, leitura de diferentes gêneros textuais, pesquisa, trabalho em grupo e socialização dos estudos realizados, a partir da utilização da diversidade de mídias. De todas as ações e operações realizadas identificamos apenas duas propostas de uso das mídias, uma de produção de vídeo e outra de um jornal escolar. No entanto, algumas ações e operações que constituíram o contexto do projeto estavam associadas à práticas tradicionais atreladas ao uso das mídias, como desenhar e pintar personagens de histórias depois da exibição de vídeo. Prevalece o uso das mídias como recurso tecnológico e facilitador do ensino e da aprendizagem, conforme os professores afirmaram nos questionários.

Ficou evidente a partir da análise das ações e operações realizadas por alguns professores a preocupação com o conteúdo e a realização das atividades para atribuição de notas (avaliação somativa).

Ainda em relação à prática docente, podemos afirmar que as atividades, revelaram-nos, em sua maioria, que as professoras compreendem a importância das mídias, demonstram o objetivo de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, o que predomina é a integração entre algumas mídias

em um mesmo projeto. Embora tenhamos identificado em alguns projetos de ensino referência ao objetivo do projeto que era a integração das mídias não foi possível verificar isso nas ações e operações realizadas.

Compreendemos que o emprego de TIC e mídias como estratégia pedagógica, na perspectiva de sua integração à prática docente, deve contemplar a valorização do aluno como sujeito do conhecimento sem, no entanto, desprezar o papel do professor como mediador e orientador dos processos de ensino e aprendizagem.

Conclusões

Em linhas gerais, constatamos que os professores, ainda, apresentam uma prática docente em que prevalece o uso de mídias consideradas tradicionais; as atividades elaboradas apresentam o propósito de satisfazer as necessidades de ensino; os professores levam em consideração o conhecimento prévio que os alunos já possuem procurando articulá-los com o conhecimento escolar; realizam as tarefas em grupos, o que para nós indica não somente a promoção da sociabilidade dos alunos entre si e com os professores, como também um começo de reconhecimento da importância da aprendizagem colaborativa. No entanto, em relação à integração das mídias de modo crítico e na perspectiva da produção e autoria, percebemos que nos projetos de ensino analisados a proposta do Curso Mídias na Educação não se efetivou.

Um dos objetivos da proposta do Curso Mídias na Educação é que o professor aprenda a desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias, dando significado e relevância aos conteúdos estudados pelos alunos.

A análise dos projetos de ensino evidencia que ocorreu muito mais uma aproximação das mídias, integrando algumas entre si, com alguns propósitos pedagógicos, do que a integração das mídias selecionadas para a realização da proposta de atividade desenvolvida com os alunos em sala de aula, na perspectiva defendida pelos autores que discutem o conceito de integração das mídias na prática pedagógica. O fato de utilizar as diferentes mídias no contexto educacional nem sempre significa integração. Integrar vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração,

é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los aos objetivos didáticos do professor, de maneira que possam enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Isto nos leva a defender que a integração das mídias no ambiente educacional, exige, inicialmente, formação do professor que desenvolva uma proposta que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico, constante e desafiador com o suporte das mídias e que seja específico para as áreas do saber. O sucesso da aprendizagem depende, também, do tipo de mídia e tecnologia utilizadas e como elas são utilizadas. Sabemos que a integração das mídias precisa explorar as possibilidades de uso de cada meio.

Ficou evidenciado a predominância da preocupação dos professores com a ampliação do conhecimento dos alunos, e em sua maioria, a busca por modificação da realidade vivida pelos alunos. Assim como, observamos a partir da referência teórica apresentada pela maioria dos professores nos projetos de ensino, o domínio do conteúdo abordado e a intencionalidade declarada de levar os alunos a situações de reflexão e conscientização de tais problemáticas.

Como sabemos, há uma forte demanda social para que as tecnologias e mídias sejam incorporadas aos ambientes escolares como um importante meio para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Todavia, a simples incorporação dessas novas tecnologias na escola não significa a sua efetividade e a democratização do seu acesso.

Temos a consciência que nosso estudo não responde a todas as indagações que o objeto exige, nem se esgota a análise realizada. Mas, apresentamos as que foram possíveis de serem obtidas, interpretadas e organizadas diante de tal complexidade.

Esperamos ter contribuído para a compreensão e reflexão sobre a integração de mídias no processo educativo e sua relação com a formação continuada de professores e que seja estímulo a pesquisas de intervenção em sala de aula, a fim de que o processo de didatização de saberes possa ser investigado em sua complexidade, à medida que pesquisador e professores atuem em sala de aula conjuntamente.

REFERÊNCIAS

ALLEVATTO, N. S. G. **Associando Computador à Resolução de Problemas fechados**: análise de uma experiência. Rio Claros: UNESP, 2005.

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias para a gestão democrática. Gestão de tecnologias na escola; possibilidades de uma prática democrática. In: ALMEIDA, M.E.B. e PRADO, M.E.B.B. **Integração Tecnologias, linguagens e representações**. Proposta pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Salto para o Futuro. Boletim 05. Maio de 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AMORA, D. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: FREIRE, W. (Org.) **Tecnologia e Educação. As mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2002.

BELLONI, M. L. **O que é Midia-Educação?** Campinas. SP: Autores associados, 2005.

_____. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação do professor**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://bit.ly/wvZnhf> Acesso em: 07/11/2010.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

BIANCO, N. R. Del. Aprendizagem por Rádio. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a Distância. O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

_____. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 03 maio 2010.

_____. **Debate**: Mídias na educação. Brasília: SEED/MEC, Salto para o Futuro. Boletim 24, Nov./Dez. 2006.

BUZATO, M. **Inclusão digital como invenção do cotidiano**: um estudo de caso. Disponível em: <<http://bit.ly/wGvvdg>>. Acesso em jan. 2011.

CAMPOS, R. P. **Linguagens, interfaces**: usos e apropriação semiótica. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/Aa4YJi>>. Acesso em: jan. 2011.

CRUCIANE, J. M. **Apropriação tecnológica na escola**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte, 2009.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do Novo, Figuras da Tradição**. O Novo e o Tradicional na Educação Brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: UNESP, 2002.

DIZARD, W. P. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação/ Wilson Dizard Jr.; tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica, Tony Queiroga - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

FARIA, D. S. **Mídias na Educação**. Proposta Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Salto para o Futuro. Boletim 24. Novembro/Dezembro de 2006.

FICHMANN, S. A Educação formal básica/fundamental e a EAD. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, M.; Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, W. (Org.) **Tecnologia e Educação. As mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

GARCIA, B. L. N. **Uma face da realidade sobre o uso de mídias na escola**. Crátulo: Revista de Estudos Lingüísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM, (1): 197-200, ano 1. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/A97X6U>>. Acesso em: dez. 2010.

GILLERAN, A. Práticas inovadoras em escolas Européias. In: SANCHO, J. M.; HERNÉNDIS, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.) **Educação Tecnológica. Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KAPTELININ, V.; NARDI, B. A. **Acting with Technology. Activity Theory and Interaction design**. Resenha do livro. Disponível em: <<http://amzn.to/xyeKjr>>. Acesso em: jan. 2011.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Informática Educativa. UNIANDIS – LIDE, V. 12, nº.1. 1999.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. V. M. **Educação e Tecnologia:** o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (Org.) **Tecnologia e Educação.** As mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência, personalidad.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, s/d.

LITTO, F. M e FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; SEGENREICH, S. C.D. Tecnologia digital na educação: contribuição da EAD para a formação de professores. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.) **Educação Tecnológica. Desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, M. C. **Situando o uso da mídias em contextos educacionais. Programa de Formação Continuada em Mídia na Educação.** Disponível em: <<http://bit.ly/yxnvmt>>. Acesso em dez. 2010.

MERCADO, L. P. L. (org). **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MERCADO, L. P. L.; SILVA, M. L. R. da. Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na formação de professores. In: **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação.** Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Práticas de formação de professores na educação distância.** Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. Novas Tecnologias na Educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores. In: OLIVEIRA, M. A. **Reflexões sobre conhecimento e educação.** Maceió, EDUFAL, 2000. p.69-124.

MÍDIAS na educação. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/m_intermediario.htm>. Acesso em: 03 maio 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação. São Paulo, [2] 27-35, jan./abr. 1995.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Itajaí, SC: Contrapontos (UNIVALE), 2004.

_____. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. Disponível em: <http://www.institutoalgar.org.br/algarle/upload/imagens/produto/documentos/Gestao%20inovadora%20da%20escola%20com%20tecnologias_38110151158156.pdf>. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. Disponível em: <<http://bit.ly/xj6l2y>>. Acesso em: 13 jul 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M e BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. Ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOURA, M. O. **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. **Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades**. ANAIS DO SETA, n.4, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/xoPDul>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

PANERAI, T. et al. **Mobilidade, conectividade e imersão na cultura digital: a transformação no município de Caetés com o PROUCA**. 3º Simpósio Hipertexto e tecnologias na Educação. Anais Eletrônicos. s/d.

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

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ. O Pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (org.) **Saberes Pedagógicos e a prática docente**. São Paulo: Cortez; 2002a.

_____.; GHEDDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** Disponível em: <<http://bit.ly/wgfGJV>>. Acesso em: out. 2010.

POPPOVIC, P. P. **Educação à distância: problemas da incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento**. Em Aberto, Brasília, DF, v.16, n.70, 1996.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31. Jan./abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acesso em: 29/08/2010.

POSSO, A. S. **A produção de significados em um ambiente virtual de aprendizagem utilizando a teoria da ação mediada para caracterizar a significação dos conceitos relacionados a solubilidade dos materiais**. São Paulo, 2010.

PRADO, M. E. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. e MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

RAMOS, D. K. Processos colaborativos mediados pelo computador e as contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis – SC, vol. 18, n. 3, 2010.

RIBEIRO, M. J. B.; PONTE, J. P. A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de Matemática. **Revista Quadrante**, 9 (2), 3-26, 2000.

ROESLER, A.; LOPES, L. V. L. **Aprendizagem da Docência em Matemática. O Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (col). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L (1992). **Cultura das mídias**. 2. Ed. São Paulo: Experimento. Abril/2006.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. **Recursos educacionais para o ensino. Quando e por quê?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCAVAZZA, B. L.; SPRENGER, A. (orgs.) A EAD na educação não formal de professores. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar. A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SILVA, A. C.; SILVA, C. M. T. da. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOARES, O. P. **A Atividade de Ensino de História: Processo de Formação de Professores e Alunos**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008.

SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, A. G.; LINHARES R. N. **Histórico das TIC no processo educativo brasileiro**. Disponível em: <<http://bit.ly/yhtBBn>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: 2002.

TRIVINÕS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Teoria e Prática. Petrópolis: 2010.

VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - GDOCS

O uso de mídias em sala de aula por professores egressos do curso de Mídias em Educação

A finalidade da pesquisa é compreender o uso de mídias no cotidiano da sala de aula e a apropriação tecnológica de professores egressos do Curso de Mídias em Educação, em escolas públicas de Campina Grande, a partir do estudo das atividades de ensino com o uso dessas mídias.

*Obrigatório

Indicação de data e hora *

Município onde você trabalha. * Se você não trabalha em Campina Grande, digite o nome do município no qual trabalha ao lado da opção outro.

- Campina Grande
- Outro:

Voce realizou o projeto do relato de experiência na escola desse município? * Se não, digite o nome do município ao lado da opção outro

- Sim
- Não
- Outro:

A escola onde você trabalha pertence a rede de ensino... *

- Estadual
- Municipal

Você é professor? * Se você não é professor, escreva ao lado da opção outro, a função que exerce na escola.

- Sim
- Não
- Outro:

Qual a sua idade? *

Tempo de serviço nessa profissão. *

Qual a sua escolaridade? * Especifique o curso ao lado da opção outro.

- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Outro:

Antes desse curso você usava mídias em sala de aula? *

- Sim
- Não

Explique o por quê? *

Quais mídias você usava? * Escreva o nome das mídias no espaço abaixo.

Quais mídias existem na escola onde você trabalha? * Pode marcar mais de uma opção.

- TV
- Vídeo
- DVD
- Rádio
- Livro didático
- Jornais/revistas

- Computador sem internet
- Computador com internet
- Jogos digitais
- Outro:

Quais dessas mídias acima você usa em sala de aula? Por quê? Para quê? *



Com que frequência você usa? * Se assinalou a opção outro, especifique com que frequência.

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Mais de duas vezes por semana
- Uma vez por mês
- Uma vez por semestre
- Nunca
- Outro:

Por que você usa com essa frequência? *



Como você gosta de usar essas mídias? *

- Sempre para iniciar a aula
- Sempre para levantar questões
- Para sistematizar a aula

- Para ilustrar a aula
- Outras formas

De que outra(s) forma(s) você gosta de usar essas mídias? *

Você considera importante o uso de mídias na sala de aula? Por quê? *

Como é organizada a liberação para o uso das mídias pelos professores na sua escola? * Se marcou a opção outro, especifique como é organizada.

- Pedindo autorização para o diretor
- Pedindo autorização para o conselho escolar
- Reservando no quadro da sala de aula ou equivalente
- Já existe horário pré-reservado por turma
- Não precisa reservar
- Outro:

Em quais momentos você organiza as atividades de ensino para o uso de mídias em sala de aula? * Se assinalou a opção outro, especifique o momento.

- Sozinho em casa
- Reunião na escola
- Reunião com o coordenador de apoio
- Com outros colegas
- Com o técnico de informática
- Outro:

Na escola, você recebe(u) alguma orientação para usar as mídias? De quem? *

Qual foi a orientação para usar as mídias? *

O que acha(ou) da orientação? *

- Ótima
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssima
- Outro:

Por quê? *

Dê um exemplo de atividade de ensino com o uso de mídias que você realizou em sala de aula, antes de fazer o Curso de Mídias em Educação. *

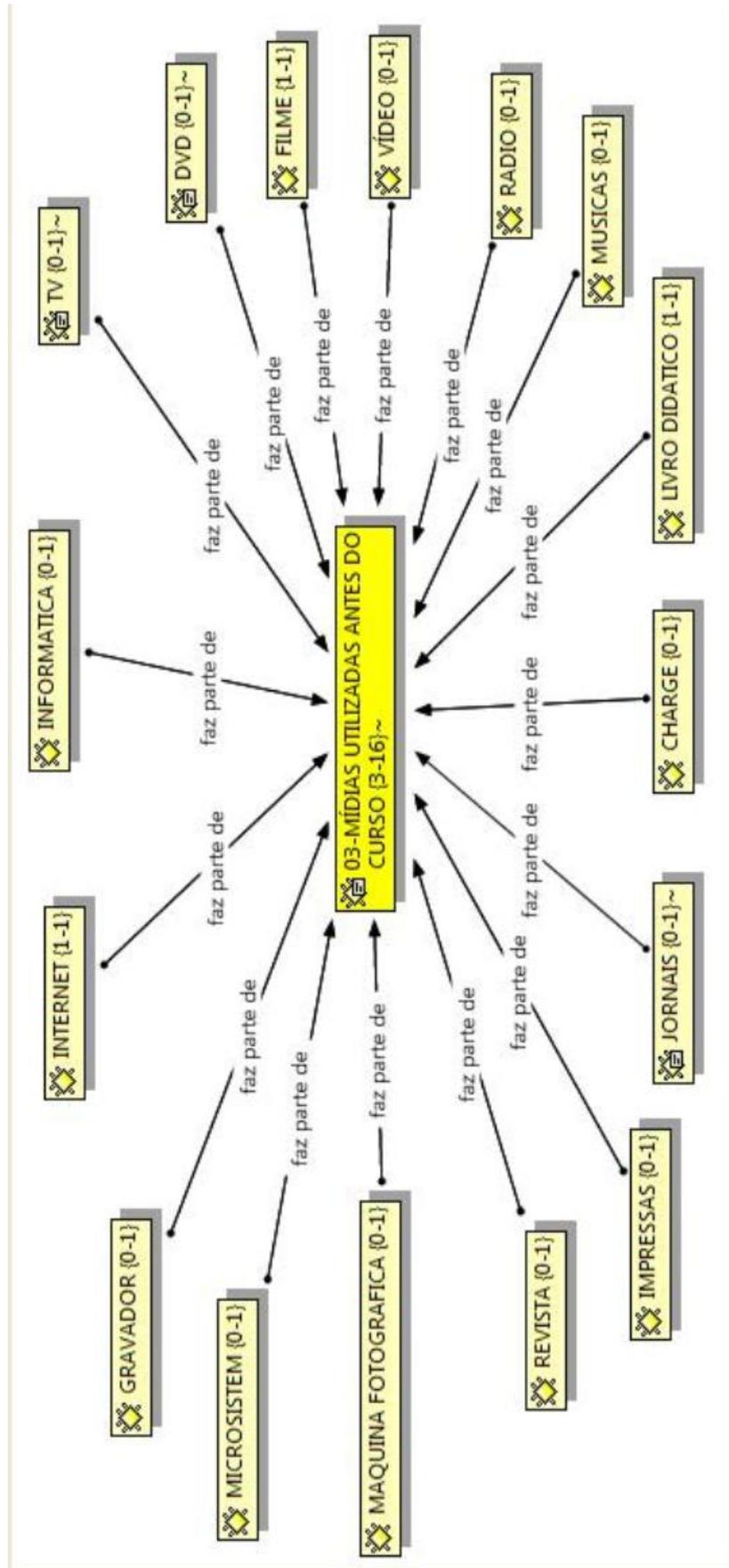


Do seu ponto de vista qual a contribuição que essas mídias oferecem ao ensino? *

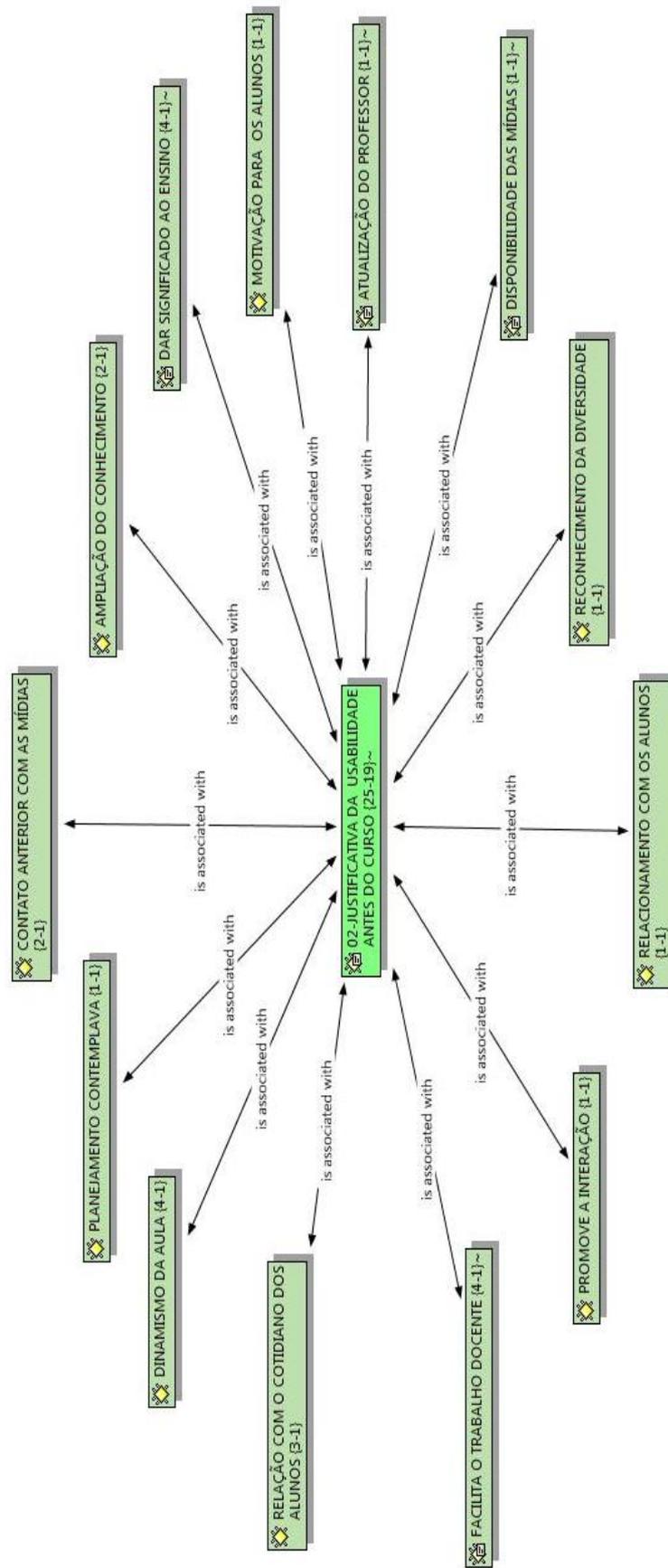


Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

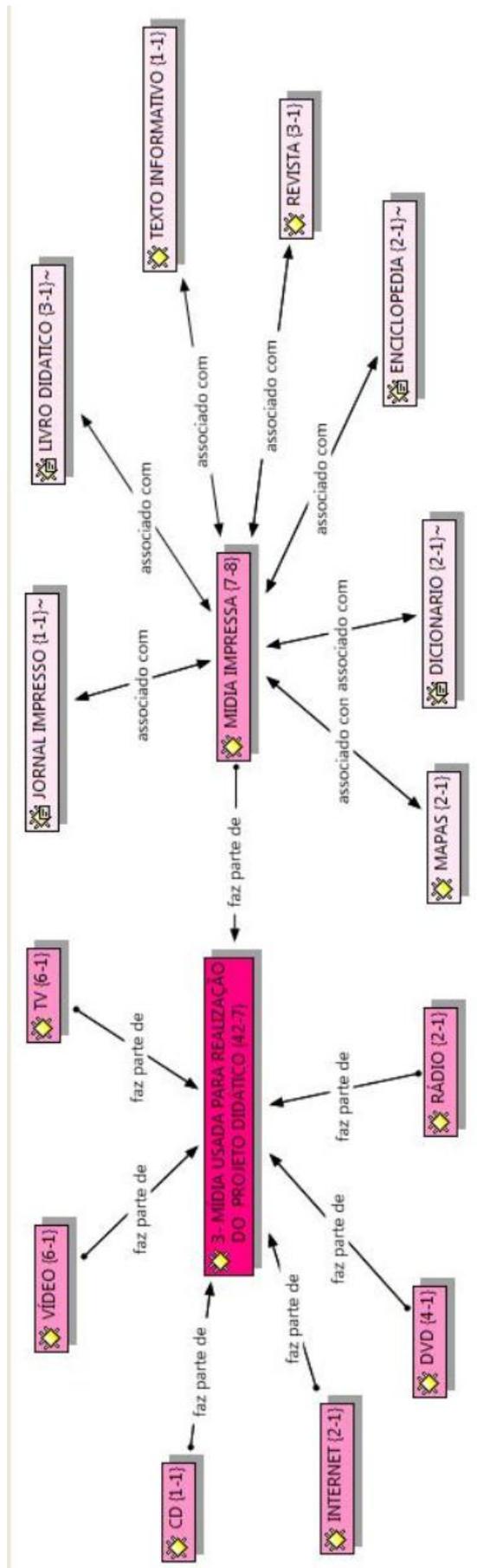
APÊNDICE B – TEIA - MÍDIAS USADAS ANTES DO CURSO



APÊNDICE C – TEIA
CATEGORIA: JUSTIFICATIVA DE USO MÍDIAS ANTES DO CURSO



APÊNDICE E – TEIA - MÍDIAS USADAS NO PROJETO DIDÁTICO



ANEXOS

ANEXO A – PROJETO DE ENSINO PD05

ANEXO B – PROJETO DE ENSINO PD09

ANEXO C – PROJETO DE ENSINO PD10

ANEXO D – PROJETO DE ENSINO PD17

ANEXO E – PROJETO DE ENSINO PD19

ANEXO A – PROJETO DE ENSINO - PDP 05

UFCG/ MEC/SEED/DE

Curso de Extensão Mídias na Educação 180 horas

Conclusão final

Do lixo para o vídeo

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	4
2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	5
3- AVALIAÇÃO.....	7
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	8
5- . REFERÊNCIAS.....	9
6- ANEXOS.....	11

Resumo: Este relato de experiência apresenta o resultado de uma proposta de ação pedagógica desenvolvida na E.E.E.F. e Médio Monte Carmelo na Cidade de Campina Grande-PB, com alunos do 7º Ano “A”, o qual foi trabalhado a questão do uso racional dos recursos naturais, destacando a importância da reciclagem, principalmente, de garrafas pet, restos de retalhos e caixas de leite. O referido trabalho foi dividido em quatro etapas: primeira, conhecimentos teóricos, depois confeccionaram os objetos cestas, porta-lápis, bonecos para serem utilizados para fantoches, em seguida, produção e apresentação do vídeo para os alunos do 6º ano da referida escola, sobre meio ambiente e finalmente, a criação do jornal impresso. O referencial teórico foi pesquisado em jornais e revistas, bem como, o uso da internet. O resultado esperado acontecerá ao longo da vida dos alunos, embora, percebamos uma mudança de atitude em relação ao espaço da sala de aula com relação ao lixo escolar. A avaliação aconteceu em todo o processo de desenvolvimento das atividades, com os seguintes critérios: empenho, pontualidade, participação e concretização dos objetos confeccionados, tais como, cestas, porta-moeda, porta-lápis e os fantoches, jornal impresso, produção e apresentação do vídeo.

Palavras Chave: reciclagem, vídeo e jornal impresso.

INTRODUÇÃO

Estamos numa sociedade consumista, onde, a maioria das pessoas não dá ou não sabem a importância dos recursos naturais, que estão cada vez mais escassos. Por este motivo, a necessidade de refletir com os adolescentes do 7º Ano da Escola Estadual Monte Carmelo a preservação e utilização racional dos recursos naturais, através da reciclagem de garrafa pet e restos de retalhos. Isto é, a reciclagem não é uma idéia nova. Os romanos, por exemplo, reconstruíam as cidades destruídas durante a guerra de conquista utilizando os escombros (HENDRIKS, 2000). De fato, os resíduos se transformaram em graves problemas urbanos e ambientais com um gerenciamento oneroso e complexo. A escassez de área de deposição de resíduos causada pela ocupação e valorização de áreas urbanas, os altos custos sociais no gerenciamento de resíduos, problemas de saneamento público e contaminação ambiental são alguns destes problemas (JOHN, 2000; GÜNTHER, 2000; PINTO, 1999). Por esta razão, decidimos trabalhar nossa proposta de ação pedagógica, sobre a reciclagem e contemplamos as mídias jornal impresso e a utilização de um vídeo com apresentação de fantoche com a estória escrita e apresentada pelos alunos do 7º “A” sobre a preservação do meio ambiente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dividimos nosso trabalho em quatro etapas:

No primeiro momento os alunos do 7º ano “A” da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monte Carmelo, foram divididos em equipe para, em sala de aula, pesquisar em jornais e revistas sobre os recursos renováveis e não renováveis e, a partir dessas pesquisas, coletarem reportagens a respeito da reciclagem, para terem subsídios teóricos no momento de criação do jornal impresso e da produção do vídeo. A partir dessa pesquisa, os alunos tiveram compreensão da importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente. Algumas reportagens chamaram mais a atenção dos alunos como, por exemplo: “Latinos constroem sonho da moradia com garrafas pet.”, publicada no Diário de Pernambuco (14/07/2010). Outra publicação foi no Jornal da Paraíba, dia 20/06/2010 “Tecnologia no mercado do Brasil transforma lixo em matéria-prima”. Ambas as reportagens sobre a reciclagem de garrafa pet e embalagens de caixa de isopor e papel mostraram a necessidade que esses produtos têm de serem reciclados para a preservação da natureza. Encerramos esse momento com um debate a respeito da pesquisa.

Na segunda etapa, os alunos confeccionaram cestas, porta-lápis e dois bonecos para o fantoche, como também, com restos de retalhos, a cobertura da casa que foi feita com canos de PVC para a apresentação do fantoche. A partir dessa etapa já foi possível perceber uma mudança de atitude nos alunos em relação aos cuidados com o espaço da sala de aula. Pois, foi notória a preocupação deles de colocar lixo no lixo, que até então não existia. Nas cestas e proporcionamos balas, chocolates e outras guloseimas para serem saboreados pelos alunos.

Na terceira etapa, já com o conhecimento da turma sobre reciclagem, eles produziram um pequeno vídeo e apresentaram para os alunos dos 6º Ano na Sala de Leitura. A casa de fantoches foi montada com a ajuda da Profª de Artes Eleonora e os alunos (telespectadores), pois tínhamos que colocar os canos e as conexões que deram muito trabalho de encaixar. Depois da apresentação dos fantoches, eles realizaram uma atividade de ilustração e pintura, na qual tiveram que desenhar e pintar o símbolo da reciclagem.

Na quarta etapa, já com o conhecimento prévio do jornal escrito pela Profª da disciplina de Português, eles decidiram criar o jornal escrito com o título “De olho no meio ambiente”. Apesar de não ser composto pelas etapas de edição de um jornal impresso, o

criado pelos alunos possui artigos, notícias, denúncias, passatempo. A participação dos alunos foi muito boa, pois, cada um desenvolveu sua parte no jornal de modo, satisfatório.

Avaliação

A avaliação aconteceu durante todas as etapas da concretização do projeto. No primeiro momento com o objetivo de compreender a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente, os alunos pesquisaram em jornais e revistas, nesse momento os critérios para a avaliação foram empenho, pontualidade e participação de todos no debate. Na etapa seguinte, os alunos confeccionaram objetos cestas, porta-moeda, porta-lápis, os alunos realizaram satisfatoriamente os objetos. Em seguida, os alunos confeccionaram fantoches com restos de retalhos e caixas de leite, o resultado foi bastante satisfatório. Logo depois, tendo como objetivo a produção e apresentação do vídeo sobre meio ambiente, do mesmo modo, a avaliação foi positiva. Finalmente, na quarta etapa, os alunos criaram o jornal impresso com o título “De olho no meio ambiente”, sobre destruição, conservação e preservação do meio ambiente os alunos desenvolveram, tanto quanto as outras etapas satisfatoriamente.

Considerações finais

A experiência relatada demonstra a viabilidade da reciclagem com garrafas pet e restos de retalhos em sala de aula do ensino fundamental da rede pública. A qual foi trabalhada a questão do uso racional dos recursos naturais, através da reciclagem.

Para cumprir as etapas da experiência foram realizadas diversas atividades tais como: pesquisa sobre a reciclagem, confecção de objetos com garrafas pet e restos de retalhos e criação do jornal impresso, produção e apresentação do vídeo.

Em todas as etapas do projeto os alunos desempenharam suas atividades com pontualidade, empenho e participação.

Nosso empenho é grande e desde já nosso desejo que este projeto tenha continuidade no próximo ano, na nossa escola. Com a participação de outras disciplinas e outros professores.

Foi uma experiência importante para nós, pois, tivemos a oportunidade de dar nossa contribuição para a conversação e preservação do meio ambiente.

Referências

A RECICLAGEM COMO POSSÍVEL SOLUÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO DESCOBERTO- GOIÁS:

<http://www.webartigos.com/articles/33665/1/A-RECICLAGEM-COMO-POSSIVEL-SOLUCAO-DOS-RESIDUOS-SOLIDOS-NO-MUNICIPIO-DE-SANTO-ANTONIO-DO-DESCOBERTO--GOIAS/pagina1.html>

BRASI. **Parâmetros Curriculares Nacionais**-Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998 -

<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>

JOHN, V.M. **Reciclagem de resíduos na construção civil – contribuição à metodologia de pesquisa e desenvolvimento**. São Paulo, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, Tese (livre docência). 2000. 102p.

Lixo e Reciclagem:<http://www.arteblog.net/lixo-e-a-reciclagem/> Acesso em 01/09/2010, às 9h

Latinos constroem sonho da moradia com garrafas pet. Diário de Pernambuco – Recife, 4 de julho de 2010, Caderno mundo f4

Reciclagem:<http://www.suapesquisa.com/reciclagem/>Acesso em 01/09/2010, às 8h30min

Reciclagem:<http://www.compam.com.br/oquereciclagem.htm> Acesso em 30/08/2010, às 9h

Reciclar é preciso: <http://www.oconfeccionista.com.br/index.php/2010/05/13/reciclar-e-preciso/>

SILVA, Monica Maria Pereira da, Ecologia: Explorando o lixo na escola. Mundo Jovem, Porto Alegre, p.2-3, setembro/2004

Tecnologia no mercado do Brasil transforma matéria-prima. Jornal da Paraíba – Campina Grande, 20 de junho de 2010, f6

Visita a caminhão ensina a reciclar: <http://revistan.org/?p=2585> Acesso em 01/09/2010, às 9h30min

APÊNDICE B – PROJETO DE ENSINO – P09

PROJETO DE ENSINO

A Revolução Industrial e Transformação às Relações Sociais

2010

Faixa Etária: **13 aos 16 anos (8º Ano / 7ª Série)**

Tempo estimado: **duas Semanas**

Justificativa

A relevância da pesquisa e estudo sobre a Revolução Industrial é pertinente para a faixa etária em estudo, pois os educandos entram em contato com realidades próximas ao que eles conhecem e passam a entender melhor o processo de exploração entre patrões e empregados. “... nas oficinas de manufaturas o controle sobre o trabalhador era ainda maior...” (COTRIM, pag. 40) e ainda verificam a utilização do trabalho infantil com atitudes corriqueiras na sociedade em estudo. Partindo da mídia impressa observarão a partir dos textos e imagens descobrem também a importância da substituição da manufatura pela máquina fatura bem como a relação de dominação e subordinação existente. Mas percebem o rápido processo de desenvolvimento industrial e sua importância para a proximidade entre os continentes.

Após a pesquisa entre equipes e organização da pesquisa ocorreu seminário em sala. Cada equipe expõe as descobertas, curiosidades descobertas, primeiras invenções desde a máquina a tear até a máquina elétrica através de imagens, textos e depoimentos. Após exposição das equipes, entregarei o material impresso, um resumo sobre a Revolução Industrial e um exercício para verificação da aprendizagem (contemplando análise de charge, e uma cruzadinha, além de questões de múltipla escolha e questões abertas) e ainda apresentei um vídeo montado a partir de fotos obtidas pela internet e montadas a partir do movie maker, onde demonstrarei em imagens e tópicos a pesquisa feita por eles como forma de culminância dos trabalhos expostos em sala. Espero resultado satisfatório.

Problemática

Na turma em estudo da Escola Olímpia Souto, encontramos alunos (as) que apresentam condições financeiras diferenciadas, neste projeto o norte será a análise e perfil dos personagens envolvidos ao longo do processo conhecido como Revolução Industrial no séc. XVIII. Apontando os estaremos da sociedade: o patrão e o empregado (o explorador e o explorado).

Objetivo Geral

Conhecer o processo de substituição da produção manual pela produção a partir de máquinas e todas as mudanças políticas, sociais e culturais envolvidas ao longo deste processo.

Objetivos específicos

Ao final do estudo, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Conhecer o cenário que propicia a Inglaterra a ser precursora na Revolução Industrial
- Realizarem debates sobre o modo de vida, de trabalho, de moradia, de alimentação, economia e cultura e, a forma como se relacionavam com a natureza.
- Localizarem em imagens como se apresentava a geografia dos lugares antes da Revolução Industrial e comparar o mesmo cenário pós revolução.
- Perceberem os reais interesses dos empresários no investimento da Revolução Industrial
- Analisar a partir do vídeo as mudanças geográficas ocorridas na Inglaterra e a discriminação social verificada.
- Analisar as condições de trabalhos insalubres ao longo das fábricas.
- Perceber a partir das imagens do vídeo as condições de trabalho das mulheres nas minas de carvão.
- Tecer interpretação de charges a partir do assunto estudado.

Conteúdo

- Contexto Histórico
- Avanços Tecnológicos
- Mãos de obras utilizadas
- Movimentos operários Ludismo e Cartismo

Disciplina em Estudo

História

Material necessário

Livro Didático, Livros Informativos, Revistas, Mapas, Cartolinas, Colas, Tesouras, Banders Gravuras, Dicionários, pesquisa em Internet, CDs, televisão, aparelho DVD.

Desenvolvimento

O referido projeto tem como meta principal, levar os educandos a conhecer o processo de relação e exploração ao longo dos séculos XVII e XVIII entre aqueles donos dos meios de produção e aqueles vendedores de força de trabalho.

Avaliação

A avaliação será feita levando em consideração toda a produção, pesquisa e articulação dos conteúdos além de analisar o entrosamento das equipes a partir do trabalho de cooperação entre os membros. A avaliação será feita contínua bem com ênfase no momento da exposição oral, levando em consideração o domínio do conteúdo, sistematização onde a eloquência será também analisada.

Os alunos irão se dividir em cinco grupos e, sob a orientação do professor, cada grupo irá fazer uma pesquisa em livros informativos, jornais, revistas e pesquisa na internet para apresentação de um seminário, onde deverão apresentar cartazes com gravuras e material impresso. Cada grupo deverá pesquisar um dos seguintes temas: Contexto Histórico; Avanços Tecnológicos; Mãos de obras utilizadas; Movimentos operários Ludismo e Cartismo.

vida dos operários do século XVIII e, ainda apresentará as mudanças tecnológicas ao longo dos séculos e a relação patrões-empregados a partir da relação entre os donos dos meios de produção a disponibilidade da força de trabalho.

Referência Bibliográfica

Livro Didático

VILLA, Marco Antonio; FURTADO, Joaci Pererira; História Geral: Da expansão marítimo-comercial européia aos nossos dias; Ed Moderna; São Paulo 1^oed; 2001.

COTRIM, Gilberto, Saber e fazer História, Ed. Saraiva; São Paulo, 2^o Ed.; 2004

Sites indicados

<http://www.culturabrasil.pro.br/revolucaoindustrial.htm>

<http://www.brasilecola.com/historiag/revolucao-industrial.htm>

<http://www.mundosites.net/historiageral/revolucaoindustrial.htm>

Artigos

<http://www.webartigos.com/articles/3823/1/A-Revolucao-Industrial/pagina1.html>

<http://www.webartigos.com/articles/4750/1/A-Revolucao-Industrial/pagina1.html>

Sugestão de Leitura

ANEXO C – PROJETO DE ENSINO – P10

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CURSO DE EXTENSÃO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO



PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Um olhar sobre a escravidão negra no Brasil

CAMPINA GRANDE - PB

2010

Autora da proposta de ação pedagógica: Mirtes Aparecida Almeida Sousa

Público alvo: Alunos da turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal.

Faixa etária: 09 aos 11 anos

Tempo estimado: 2 Semanas

Problemática

Ao longo dos anos foi possível observar que no Brasil a discriminação e o racismo perduram por muitas gerações, fato que afetou as relações sociais, culturais e econômicas da população afro-descendente brasileira até hoje. Sendo assim, constatamos a necessidade de trabalhar com a temática da escravidão visando uma ampliação dos conhecimentos dos nossos alunos, em relação as reais situações em que os negros passaram em nosso país.

Justificativa

A opção pelo estudo sobre a escravidão negra no Brasil justifica-se pelo fato desse assunto permitir aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos sobre a vida dos africanos no Brasil. Além disso, também vai propiciar uma análise mais profunda sobre a importância do trabalho escravo para o enriquecimento econômico do nosso país.

Esta ação pedagógica visa reconhecer as vivências dos africanos na época da escravidão, demonstrando que os negros foram fundamentais para a construção do nosso país e por isso na atualidade não podemos mais admitir a existência de práticas racistas e preconceituosas.

Objetivo Geral

- Compreender o processo da escravidão negra no Brasil.

Objetivos específicos

- Realizar um olhar crítico sobre a escravidão negra no Brasil.
- Valorizar a identidade dos afro-descendentes.
- Reconhecer como eram as condições de vida dos negros na época da escravidão.
- Localizar em mapas os locais onde os negros viviam na época da escravidão no Brasil.
- Problematizar questões relativas ao preconceito racial e a consciência negra.
- Utilizar a mídia impressa e a mídia TV e vídeo para viabilizar a compreensão da temática.

Conteúdos

- Identidade dos afro-descendentes – História e Língua Portuguesa.
- Escravidão no Brasil – História.
- Locais onde os negros viviam na época da escravidão no Brasil – Geografia.
- A influência da cultura africana na nossa linguagem – História e Língua Portuguesa.
- Situações-problema - Matemática.

Material necessário

Livros didáticos, textos informativos, enciclopédias, mapas, gravuras, dicionários e DVD`s da série “TV Escola”.

Desenvolvimento

Para desenvolvermos a nossa proposta de ação pedagógica iremos utilizar a mídia impressa e a mídia TV e vídeo.

- Apresentação da proposta em sala de aula.
- Leitura de textos dos livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa com debates e interpretações.
- Comparação das opiniões dos alunos sobre a situação dos afro-descendentes no passado e na atualidade, mediante atividades escritas e produções textuais.
- Interpretação de fotos e gravuras relacionadas à escravidão no Brasil.
- Pesquisas no dicionário e em enciclopédias relativas aos termos desconhecidos da cultura africana.
- Estudo compreensivo de mapas.
- Análises de vídeos que promovem a reflexão sobre a vida dos negros.
- Ilustração dos textos produzidos relacionados aos afro-descendentes.
- Confecção de murais com os textos e as ilustrações produzidas pelos alunos.

Produto final

Haverá uma apresentação e uma exposição com todos os trabalhos produzidos na sala de aula.

Avaliação

A avaliação será feita de forma contínua e processual durante a realização das atividades da ação pedagógica, citadas no desenvolvimento deste projeto, levando-se em consideração a coerência e a pontualidade das atividades solicitadas, o envolvimento e a exposição na mostra pedagógica da escola como produto final. Iremos também avaliar coletivamente se a mídia impressa e a mídia TV e vídeo nos ajudaram no estudo compreensivo da temática abordada.

Referências

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, Grafiset, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI: O Minidicionário da língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 4 Ed. 2000.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10623/03. In. MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 67- 89.
- MARTOS, Cloder Rivas. **Viver e aprender português**. V.3. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- Projeto Pitangüá. **História**. Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 3ª série. São Paulo, 2005.
- Projeto Pitangüá. **Geografia**. Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4ª série. São Paulo, 2005.
- DVD da série **TV Escola: A cor da cultura**, programa: Igualdade de tratamento e oportunidades. S/d.
- DVD da série **TV Escola História**, programa: A abolição. S/d.
- DVD da série **TV Escola História**, programa: Dos grilhões ao quilombos. S/d.
- DVD da série **TV Escola Pluralidade Cultural: Mojobá - A cor da cultura – Programa: Literatura e oralidade**. S/d.

ANEXO D – PROJETO DE ENSINO – P19

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CURSO DE EXTENSÃO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO



RELATO DE EXPERIÊNCIA

**SEMEANDO O PRAZER E O HÁBITO DA LEITURA POR HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS INTEGRANDO A MÍDIA TV E VÍDEO**

CIDADE – PB

2010

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma experiência vivenciada por professoras e alunos no âmbito do curso de mídias na educação, tem como objetivo relatar as ações realizadas através de uma proposta pedagógica aplicada em sala de aula, com a finalidade de desenvolver a hábito e o prazer pela leitura das histórias em quadrinhos. A proposta foi desenvolvida integrando as mídias impressa, Tv e vídeo, de forma significativa e lúdica, com os alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Campina Grande, PB. Sabemos da importância da inserção de diversos gêneros textuais na sala de aula. As histórias em quadrinhos (HQs) é um gênero bastante instigante para as crianças, pelas suas próprias características: profusão de imagens, balões, onomatopéias, a riqueza das interjeições, expressões faciais e corporais dos personagens, repetição das vogais indicando o prolongamento dos sons emitidos, etc. Todas essas características atribuem significações que podem favorecer a formação de bons leitores. Portanto, se faz necessário a inclusão das tecnologias TV e vídeo e HQs, na prática pedagógica incorporando ao conjunto dos vários objetivos de leitura com que já trabalha, considerando-os como recursos sérios e consistentes, que possibilitam a consolidação da formação do prazer e hábito da leitura em sala de aula. Os referenciais que contemplam literaturas dos seguintes autores: Maria Luiza Beloni, Daise Silva Amoz, João Figueiredo

Palavra-chave: Histórias em Quadrinhos, leitura e escrita.

Introdução

A experiência relatada a seguir foi desenvolvida com alunos de uma turma do 4º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande na PB, por professoras, como conclusão final do curso de mídias na educação. Para realizar esse trabalho, nos fundamentamos através dos conceitos teóricos de alguns autores que enfatizam a importância da inserção de diversos gêneros textuais na sala de aula. Nesta perspectiva, as HQs, é um gênero bastante instigante para as crianças.

A recomendação de utilizar histórias em quadrinhos em sala de aula consta no volume de Língua Portuguesa dos Pcn's, uma vez que para ter interesse em manusear esse gênero é preciso conhecer as convenções próprias desse texto, que comunica uma mensagem através do texto verbal e não-verbal. É preciso ter conhecimento dos elementos que constituem a história em quadrinhos, os sinais gráficos, os balões e os traços indicadores de movimento, o tamanho, as formas das letras, a sequência da leitura dos diálogos, dos quadrinhos, os personagens e autores. Os Pcn s (Brasil, 1988) incorporam o consenso sobre a necessidade de

reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica essencial, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância da integração das HQs com o uso da TV e do vídeo, como instrumento comunicativo com possibilidades pedagógicas para ampliar os conhecimentos, desenvolver a oralidade e estimular o prazer e o hábito da leitura. Belloni (1998), aponta a televisão como transmissora do saber acumulado e de informações sobre a atualidade, representações do mundo e regras de integração social, pois é uma ferramenta acessível com enorme poder de penetração e de fascinação, ocupando muitas horas da vida das pessoas. As crianças se apropriam e reelaboram essas significações “a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências” (op, cit p. 145). Destaca o vídeo como “a mídia mais freqüentada e que transformou a vida cotidiana de muitos povos e certamente o imaginário infanto-juvenil em escala planetária” (op, cit p. 160).

Tendo conhecimento dos recursos lingüísticos e das características do gênero das histórias em quadrinhos, a criança poderá desenvolver sua capacidade de leitura, ter seu prazer ampliado, já que esse gênero permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário. De acordo com os PCNs: “Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem, que satisfaça as necessidades pessoais.”

Portanto, se faz necessário a inclusão das tecnologias TV-vídeo e HQs ,na prática pedagógica incorporando ao conjunto dos vários objetivos de leitura com que já trabalha , considerando-os como recursos sérios e consistentes, que possibilitam a consolidação da formação do prazer e hábito da leitura em sala de aula. Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá que implementar novas dinâmicas de aprendizagem que atendam as expectativas do aluno, pois gostar de ler requer esforço e incentivo. Precisar fazê-lo entender que a leitura das HQs é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará independência e confiança, condições essenciais para poderem se desafiar a “ aprender fazendo “. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Objetivo geral: Desenvolver o hábito e o prazer pela leitura das histórias em quadrinhos, num processo de interação, com o recurso audio-visual (TV e vídeo).

Integrar as mídias: impressa, TV e vídeo, de forma significativa e lúdica, favorecendo assim, a formação de leitores participativos e críticos.

Objetivos específicos:

- . Desenvolver a percepção auditiva, visual e a atenção, através da exibição do filme da Turma da Mônica.
- . Identificar as histórias em quadrinhos (HQs).
- Identificar os elementos constitutivos da história em quadrinhos.
- Identificar as marcas lingüísticas e não lingüísticas, que permitem a construção de sentido da história em quadrinhos (tipos de balões ,onomatopéias, figuras em movimento, etc).
- Desenvolver a oralidade e a sequência lógica, através da produção e organização das cenas.
- Estimular a formação do hábito da leitura de história em quadrinhos.

Procedimentos Metodológicos:

O referido relato tem como objetivo principal, desenvolver no aluno o hábito e o prazer pela leitura das histórias em quadrinhos. Pretendemos demonstrar que é possível realizar um trabalho mais consistente com as HQs, que ultrapasse o mero momento da motivação lúdica, do divertimento e do humor.

1º AULA

A primeira aula foi planejada com o objetivo de apresentar os personagens da Turma da Mônica e despertar interesse por histórias em quadrinhos.

Inicialmente, a turma visitou a sala de vídeo para exibição do filme da Turma da Mônica. As crianças prestaram bastante atenção, demonstraram interesse. Após a exibição das histórias, os alunos foram instigados a participar de um relato oral sobre as histórias que mais gostaram. Em seguida, realizamos a **listagem coletiva dos personagens apresentados no filme**. Acredito que muitos alunos tiveram o conhecimento inicial dos personagens da turma da Mônica nesse momento, principalmente em relação às suas características. Este foi mais um motivo incentivador para que eu continuasse esse projeto.

2º AULA

A aula foi planejada objetivando o conhecimento das características dos principais personagens da Turma da Mônica. Foi apresentado na sala de aula painéis com imagens da Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Franjinha, Bidu, e Chico Bento. Foi distribuído um texto informativo com as características dos personagens. É preciso ratificar a importância da exibição do filme da Turma da Mônica na aula anterior, pois inúmeras vezes os alunos recontaram alguns episódios dos filmes, facilitando assim o registro escrito das características dos personagens.

3º AULA

Os alunos foram estimulados a participar da construção de um texto coletivo, registrando as características dos personagens. Posteriormente, fizeram a exposição do trabalho. Essa atividade foi um pouco trabalhosa, pois muitos recusaram a participar, porém com o incentivo de alguns alunos que se entusiasmaram bastante, aos poucos, os demais foram sentindo-se confiantes e começaram a participar.

Distribuição da atividade xerocada individual, com o objetivo de descrever as características de cada personagem apresentado, leitura dos trabalhos e reescritura das produções. Alguns alunos já tinham alguns conhecimentos prévios sobre as características do gênero das histórias em quadrinhos, quiseram já iniciar suas produções individuais, obviamente que nós incentivamos, o resultado foi surpreendente...

4º AULA

A quarta aula foi planejada tendo como objetivo o conhecimento dos tipos de balões, pois só assim os alunos terão uma melhor compreensão das histórias em quadrinhos. Foi apresentado em sala de aula, um mural com os tipos de balões, fazendo uma leitura compartilhada.

Reprodução em duplas dos tipos de balões: fala, pensamento, xingamento, grito, dúvida, admiração, narração. Exposição dos trabalhos.

Distribuição de uma atividade mimeografada para que os alunos façam a correspondência dos tipos de balões aos seus respectivos significados.

5º AULA

O objetivo da quinta aula é favorecer a análise das expressões faciais, demais recursos lingüísticos existentes nas HQ e análise coletiva dos significados de algumas onomatopéias.

Distribuição da HQ (xerocada) : A bruxa de Blu (MÔNICA n 179). Realização de uma leitura realizada pelo professor, destacando os pontos relevantes que permitem a construção de sentido na história: marcas lingüísticas e não lingüísticas e figuras em movimento. Indagação do professor em relação ao sentido das onomatopéias na história. Apresentação de um cartaz com algumas onomatopéias, realização da leitura compartilhada e dramatizada. Nesse momento da aplicação das atividades, já é perceptível observar o interesse e o prazer com que os alunos participam das atividades. Eles também sempre solicitavam que fosse realizada a leitura de um

história em quadrinhos. Acho importante a leitura do professor, pois ajuda os alunos a perceberem as marcas lingüísticas e não lingüísticas das figuras, facilitando assim a compreensão da história.

Reprodução individual das onomatopéias.

Foi possibilitado novos empréstimos de gibis.

6º AULA

Dando continuidade ao projeto, foi proposto um trabalho de leitura e desenvolvimento do raciocínio lógico envolvendo as histórias em quadrinhos.

Foi formada dupla e distribuída a história em quadrinhos: O mundo pro meu bem!.

Leitura realizada pelo professor, sempre despertando a atenção dos alunos para o significado das onomatopéias e os tipos de balões. Leitura realizada por alguns voluntários.

Através da orientação da professora, os alunos recortaram, embaralharam, colaram e organizaram as cenas da HQ. Montaram a história, observando a sequência lógica. Exposição dos trabalhos. No início da proposta da atividade, as crianças ficaram temerosas, acharam que não iriam conseguir, montar a sequência correta, no entanto, o interesse ao participar e a forma como foi aplicada, (em dupla), reacendeu a confiança e o resultado foi maravilhoso. Solicitação de gibis.

7º AULA

A sétima aula foi destinada para o estímulo à formação do hábito da leitura por HQ. Foram recolhidos todos os gibis solicitados nas aulas anteriores. Posteriormente, os alunos fizeram uma visita à biblioteca, onde os mesmos foram estimulados a fazer leituras com os gibis expostos na biblioteca, incluindo as demais HQ trazidas pelos alunos. O ponto negativo observado nessa etapa do projeto foi a falta de um acervo de gibis da Turma da Mônica que fosse suficiente para todos os alunos, pois

praticamente todos eles se interessaram bastante pelas histórias da Turma da Mônica.

Nesse momento do projeto, demos início ao empréstimo das HQ.

8º e 9º AULA

Estas aulas foram planejadas objetivando o estímulo à criatividade, a sequência lógica e produção de HQ.

Foi realizada uma roda de leitura com as histórias da Turma da Mônica: Fotografia e Tapete mágico. Foi distribuída para as crianças uma HQ não – verbal. Em seguida, os alunos foram estimulados a produzir oralmente a história, orientados pela sequência das cenas. Foi distribuído folhas para a produção de histórias, utilizando os recursos já trabalhados, tais como: os tipos de balões e as onomatopéias. Reescritura das produções das histórias.

Favorecimento de empréstimo de livros.É preciso relatar nesse momento, alguns pontos relevantes relacionados ao empréstimo de livros.Podemos citar como pontos negativos , a falta de responsabilidade de alguns alunos em relação a devolução dos gibis,o pouco acervo de gibis para o favorecimento dos empréstimos.Os pontos positivos podemos citar o interesse dos alunos em levar livros e principalmente incentivar os outros a lerem no ato da devolução.Em diversos momentos as crianças antes de devolverem faziam o reconto de algumas histórias para a turma.

10º AULA

Essa foi a última aula do nosso projeto. Os alunos foram orientados a organizar, em uma cartolina, as histórias que eles produziram. Foi realizada a exposição dessas histórias, em seguida, os alunos de outras salas foram convidados a prestigiar todos os trabalhos relacionados ao projeto. Foi realizado rodas de leitura com diversos gibis e cada aluno foi presenteado com uma HQ do Sesinho.Esse foi o ápice do projeto,pois os alunos sentiram-se orgulhosos com as suas produções e principalmente demonstraram-se confiantes e capazes,principalmente quando

perceberam que os alunos de outras salas ,se encantaram com algumas produções feitas por eles próprios.Infelizmente esse dia não pode ser registrado através de fotos,pois a máquina fotográfica da escola não estava disponível e nós só tivemos esse conhecimento no dia da exposição dos trabalhos.No entanto o que realmente importa é a satisfação de ter realizado um trabalho que atendeu nossas expectativas,aliás superou,tendo em vista que hoje em dia uma das grandes dificuldades que nós professores enfrentamos é a problemática da falta de hábito e prazer pela leitura,acredito que realmente conseguimos semear o que pretendíamos, integrando as ferramentas das mídias:TV, vídeo e a impressa. O registro fotográfico faltou, porém esse registro ficará guardado na memória de cada criança e professora envolvida nesse maravilhoso projeto, isso nós não temos dúvidas.

11. Avaliação:

A avaliação foi realizada de forma contínua, com intervenções pontuais, durante a realização do projeto, levando-se em consideração a participação, a leitura, análise e compreensão das histórias em quadrinhos, a forma de expressão, a exposição dos cartazes, a criatividade na produção dos desenhos e textos, o envolvimento dos alunos nas rodas de leitura e a pontualidade das atividades solicitadas. Avaliamos também através de observação e registro.Finalizamos o projeto com a satisfação de termos realmente semeado o prazer pelas histórias em quadrinhos,favorecendo a formação de leitores e escritores.

12. Autores do Projeto:

Fernanda Cristina Agra Borborema, professora da turma do 4º ano do ensino fundamental.

Norma Lee Pereira de Farias, professora da turma do 4º ano do ensino fundamental.

Referências Bibliográficas:

Pcn-Parâmetros Curriculares Nacionais;Língua Portuguesa(1997).Brasília;MEC/SEF.

Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar-TP5 :Língua Portuguesa.(2006).Brasília:MEC/FNDE

ASMOZ, Daisy Silva Rosa. Turma da Mônica. Manual do Professor.São Paulo:Ed.FTD,1997.

BELONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pósmoderna?

In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano XIX/dezembro/1998, nº 65 CEDE,p.143-162.

JOÃO FIGUEIREDO.As histórias em quadrinhos e o hábito de leitura-site:www.recantodasletras.uol.com.br.Acesso em 10 de Julho de 2010.

ANEXO E – PROJETO DE ENSINO – P19

RELATO DE EXPERIÊNCIA

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS A FAVOR
DO MEIO AMBIENTE*

- PB

2010

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS A FAVOR DO MEIO AMBIENTE

Resumo:

Este trabalho resulta de uma experiência com o uso dos recursos midiáticos em sala de aula por um aluno do Curso de Extensão Mídias na Educação - 180 horas, da UFCG. A proposta pedagógica intitulada *Educação Ambiental – cuidando do nosso meio ambiente*, foi desenvolvida na escola Municipal Antônio Vital do Rêgo, no Município de Queimadas - PB, com alunos do 6º ano do ensino fundamental na disciplina de ciências. No desenvolvimento desse trabalho fizemos uso das mídias televisão e DVD, rádio e material impresso.

Será relatado a seguir como se deu o desenvolvimento desse projeto, objetivo relatar uma experiência desenvolvida em sala de aula com alunos do 6º ano de uma escola pública. Avaliando as atividades desenvolvidas na aplicação de uma proposta pedagógica cuja temática era a educação ambiental. O referido trabalho foi desenvolvido no período de duas semanas, sendo que em cada semana foram ministradas 3 aulas. Tendo contribuições de Pedrini (1997) e Moran (2000).

Palavras-chave: Educação ambiental. Recursos Midiáticos. Meio Ambiente.

Introdução

Hoje em dia, o problema global da poluição e da degradação ambiental, tem nos levado a repensar as relações do homem com a natureza (Pedrini, 1997). A educação ambiental possui uma série de princípios, destaco como as principais:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

As finalidades da educação ambiental foram determinadas pela UNESCO, logo após a Conferência de Belgrado (1975).

"Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam

trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam”.

Usando como expoente essa problemática de caráter mundial, decidi trabalhar com esse tema que é de fundamental importância para nossa sociedade, integrando a essa proposta o uso dos recursos midiáticos, que em muito facilitam o trabalho do professor e trazem para a sala de aula aquilo que os alunos fazem uso em seu cotidiano.

A importância dos recursos tecnológicos para nossa sociedade é algo inquestionável. As mídias e as novas tecnologias fazem parte de nosso dia a dia, e não há como esconder essa verdade ou querer ignorá-la.

Estamos tão acostumados com sua presença que nem nos damos conta de sua importância em nossas vidas. Ato simples como ouvir um rádio, assistir a um programa de televisão, usar um caixa eletrônico, fazer uma ligação, enfim, estamos rodeados pela tecnologia sem muitas vezes nos darmos conta dessa realidade.

A escola, por sua vez, ignora essa realidade e distancia o uso dos recursos tecnológicos nas aulas. É como se existissem dois mundos opostos: a escola com o conteúdo e sua verdade absoluta em um mundo onde o professor é o único detentor do saber e sua função é repassar isso aos alunos, e os alunos com suas ricas experiências de vida, com conhecimentos adquiridos através das inúmeras fontes de comunicação, mas que vêm isso ser ignorado pela escola, que despreza esse conhecimento, e para os alunos fica o questionamento se o que eles aprendem nas disciplinas escolares serve em alguma coisa em suas vidas.

Moran (2000) define muito bem a importância de se fazer uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, pois, como ele mesmo descreve: “Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.” (MORAN, 2000, p.1)

Como em muitas outras cidades de nosso País, em Queimadas não há uma preocupação com as questões ambientais, o que é na realidade um problema que precisa ser combatido, e vejo que é a partir da escola que se deve surgir a iniciativa para uma tomada de conscientização com relação a essa problemática.

A experiência relata, a seguir, resulta de uma proposta didática elaborada por um cursista do Curso de Extensão Mídias na Educação da UFCG. A proposta

pedagógica foi desenvolvida em uma escola Municipal no Município de Queimadas - PB, com alunos do 6º ano do ensino fundamental na disciplina de ciências. Tendo como objetivo desenvolver nos alunos uma atitude de consciência diante dos problemas ambientais, estimulando-os a buscarem soluções para os problemas presentes em sua escola e em sua comunidade.

Esse trabalho foi realizado como uma atividade extracurricular, pois esse é um dos temas dos quais os alunos devem possuir conhecimento, porque estudar Educação Ambiental é refletir sobre nossos padrões de consumo e as conseqüências disso para nós mesmos e para toda sociedade.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida em sala de aula com alunos do 6º ano de uma escola pública. Avaliando as atividades desenvolvidas na aplicação de uma proposta pedagógica cuja temática era a educação ambiental. O referido trabalho foi desenvolvido no período de duas semanas, sendo que em cada semana foram ministradas 3 aulas.

No desenvolvimento desse projeto foi feita a utilização de três importantes recursos midiáticos: a televisão e o DVD, o rádio e a mídia material impresso. Que juntas foram indispensáveis na execução desse projeto.

1 semana

Na primeira semana de desenvolvimento desse projeto foi planejado discutir com os alunos os conhecimentos deles acerca de questões ligadas ao meio ambiente, discutir sobre a importância da preservação ambiental e as transformações ocorridas no meio ambiente.

Inicialmente, realizamos uma sondagem com os alunos acerca dos conhecimentos dos mesmos sobre questões ligadas ao meio ambiente, onde cada aluno pode falar sobre seu conhecimento acerca desse tema, tratando também sobre a sua preocupação com as questões ambientais.

Após essas discussões, o professor juntamente com a turma dirigiu-se para a biblioteca onde foi exibido 3 vídeos do DVD escola (aproximadamente cinco minutos cada vídeo), da série meio ambiente. Com o término dos vídeos, o professor solicitou que cada aluno fizesse um texto com os tópicos abordados em cada vídeo. Esses textos que foram produzidos no decorrer do projeto serviram como um

instrumento para se verificar a aprendizagem dos alunos sobre os temas abordados e, fizeram parte de uma nota que foi atribuída aos alunos no final do projeto.

Exemplo 1 (com algumas correções):

“Os vídeos que o professor mostrou na aula falam sobre a importância da preservação da natureza, dos cuidados que devemos ter com esse tão importante recurso natural. Devemos ter respeito com a natureza e saber utilizá-la de uma forma racional, para que assim gerações futuras possam se beneficiar desses recursos, é preciso sabermos da importância que os recursos naturais possuem para nossas vidas, para que assim as pessoas descubram a verdadeira importância dos recursos naturais.”

Aluno da turma do 6º ano

Exemplo 2 (com algumas correções):

“Nos dias de hoje as pessoas não se preocupam mais com a natureza ao seu redor, vivem desmatando, fazendo queimadas e destruindo assim a nossa tão preciosa natureza. Os vídeos que o professor passou mostram a importância da preservação da natureza, do cuidado que devemos ter como os recursos naturais, pois eles são finitos e se não soubermos preservá-los hoje amanhã sentiremos a sua falta.”

Aluno da turma do 6º ano

Considero que os dois textos anteriores comprovam o entendimento dos alunos quanto à importância da preservação dos recursos naturais, do cuidado que devemos ter com a natureza, pois sabemos que os recursos naturais são esgotáveis, e daí a necessidade de sua preservação.

2 semana

Nessa segunda semana de trabalho com o projeto, tivemos como objetivo tratar acerca do desenvolvimento sustentável, que visa suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as futuras gerações.

O professor fez uma retomada das discussões sobre as questões ambientais, tratando sobre o consumismo e o desenvolvimento industrial, que tem se tornados grandes vilões do meio ambiente.

Após essas discussões, os alunos receberam uma cópia da letra da música “**xote ecológico**” de Luíz Gonzaga. Após a leitura da letra da música, o professor fez a execução da música com o uso de um micro system e exibiu um vídeo do you tube com uma ilustração dessa canção. A partir dessa canção os alunos fizeram uma interpretação da letra da música a partir de questões propostas pelo professor: Porque existe poluição? Quais as causas e conseqüências da poluição? O que podemos fazer para não poluir?

Exemplo da resposta de um aluno (com correções):

“Os problemas ambientais existentes em nosso planeta são causados pela ação do homem, que vem consumindo e destruindo os bens da natureza por causa de sua ganância. A poluição existe por que o homem causa queima nas vegetações, polui os rios e mares, e as fábricas trabalham a todo vapor. O homem faz todas essas ações sem se preocupar com a natureza, mais em breve ele sentirá as causas da destruição provocada por ele mesmo.

Podemos ter a consciência da importância de se preservar esses recursos naturais, fazendo um uso adequado e também mostrando as outras pessoas a importância da preservação ambiental.”

Aluno do 6º ano

A história de Chico Mendes também esteve presente nas discussões com os alunos. Dando continuidade a aula, o professor discutiu juntamente com a turma questões ligadas à responsabilidade social e à cidadania. Trabalhando com textos de diversas revistas acerca dessa temática. Os textos foram lidos juntamente com a turma e, houve discussão dos principais pontos de cada texto. Esses textos foram selecionados de periódicos recebidos pela escola do MEC, tais como a revista Carta Escola e Geografia, além de outros títulos trazidos pelo professor.

Após essas discussões a turma foi dividida em grupos de quatro alunos, cada grupo recortou de uma revista de recortes uma foto que se relacionasse com o tema tratado e, produziu um texto baseado nos conhecimentos adquiridos acerca da temática trabalhada, esse texto serviu para verificar a aprendizagem dos alunos sobre o tema abordado e também fez parte da composição da nota final desse projeto.

Um exemplo dessa atividade:



A importância da preservação

“Vivemos em mundo onde as pessoas não se preocupam com as questões ambientais. A destruição da natureza é um dos maiores problemas de ordem mundial e pouco ou quase nada se tem feito para acabar com esse problema. As pessoas preocupadas com suas ocupações diárias esquecem a importância da preservação dos recursos naturais, vivem suas vidas como se a natureza não existisse, e não se importam com as questões ligadas a natureza. (...)”

Atividade de um aluno do 6º ano

Avaliação dos resultados

A participação dos alunos no decorrer do projeto se deu de forma satisfatória. Os alunos participaram ativamente das discussões, realizando as atividades solicitadas. Os mesmos não se davam conta da importância de preservar o meio ambiente, e a partir das discussões pode-se notar um amadurecimento deles no tocante a importância da preservação ambiental, do cuidar do espaço em que vivemos, de preservar, de reciclar, pois, sabemos que os bens presentes na natureza se não forem usados de maneira racional logo se esgotarão.

Considero alcançado o objetivo do projeto, tendo em vista a participação dos alunos nas atividades pedidas e com suas contribuições nas discussões sobre o tema. E aproveito para destacar a importância do uso dos recursos tecnológicos nas diversas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Ambiental.

A implantação da EA no Brasil. Brasília, 1998. 166 p.

MEC DVDESCOLA. Vídeos meio ambiente. Brasília. SEED.TV Escola, 2004.

Projeto cultural – manual global do estudante – São Paulo: difusão cultural do livro, 2005. Vários autores.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. et al. **Educação ambiental; reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

http://educar.sc.usp.br/biologia/m_a_txt.html

http://www.cdcc.usp.br/bio/mat_textos.htm

http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_20.htm

<http://www.revistaea.org/>

<http://www.cefetsp.br/edu/eso/educacaoambientalonline.html>

<http://letras.terra.com.br/luiz-gonzaga/295406/>

http://www.youtube.com/watch?v=jeVmLwGFTqQ&feature=player_embedded