

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA MÍDIA EDUCAÇÃO

## TEACHERS' EDUCATION IN THE VIEW OF MEDIA EDUCATION

André Ary Leonel<sup>\*1</sup>, Nilza Gomes<sup>1</sup>, Vânia Koerich<sup>2</sup>, Simone Leal Schwertl<sup>3</sup>

<sup>1</sup>CED - UFSC – Florianópolis – Brasil

<sup>2</sup>PPGE - UFSC – Florianópolis – Brasil

<sup>3</sup>FURB – Blumenau – Brasil

**Resumo:** As mudanças provocadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação têm exigido uma integração crítica destas tecnologias no contexto escolar. Para que essa integração não fique simplesmente na inclusão de novas ferramentas e supere o uso meramente instrumental, precisamos repensar a formação do professor. Entre tantos aspectos que precisam ser contemplados, quando se pensa em formação docente, este trabalho destaca a necessidade de uma formação que promova o uso crítico e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, encontramos, na perspectiva da mídia-educação, uma forte aliada para alcançar a formação desejada. Discutimos aspectos fundamentais da mídia-educação, visando contribuir com as pesquisas na área de formação docente e apresentamos duas experiências concebidas e executadas nesta perspectiva. Uma delas acontece com professores de uma escola da rede pública estadual, no município de Águas Mornas – SC, e a outra com professores da disciplina de Física de escolas da mesma rede.

**Palavras-chave:** Formação docente; mídia-educação; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**Abstract:** The changes brought by digital technologies for information and communication have required a critical integration of these technologies in the school context. For this integration do not get the simply inclusion of new tools and surpasses the merely instrumental use, we need to rethink teacher's education. Among the many aspects that need to be regarded when we think about teacher's education, this work highlights the need for training that promotes critical and creative use of digital technologies for information and communication. Thus, we found, in the perspective of media education, a strong ally to achieve the desired training. We discussed essential aspects of media education in order to contribute to the research in the area of teacher's training, and then, we presented two experiments designed and executed in this perspective. One of them happens with teachers at a public state school in the town of Águas Mornas - SC, and the other with professors of Physics in the schools of the same network.

**Keywords:** Teacher's training; Media education; Digital Technologies of Information and Communication.

---

\* profandrefsc@yahoo.com.br

## 1. Em Tempo de Mudanças

As frases: “O mundo está em mudança” ou “Vivemos em um constante processo de transformação” tomam sentido em diversas áreas. Percebe-se que essas mudanças são geradas, em grande parte, pela exploração dos conhecimentos científicos e pelo desenvolvimento de tecnologias usadas para a informação e comunicação (TDIC). Igualmente, tais tecnologias têm impulsionado novas formas de organizar e compreender o mundo, atingindo todas as instâncias da sociedade. Para Castells (2001), as TDIC possuem uma relevância histórica ainda maior do que, por exemplo, a invenção da imprensa. Isso por conta de três características distintas: (i) velocidade autoexpansível de processamento de informação em termos de volume, complexidade e velocidade; (ii) habilidade de conectar tudo a todos os lugares e de permanentes novas combinações; (iii) flexibilidade em termos de distribuição do poder de processamento em vários contextos e aplicações.

Com a intenção de identificar e entender as mudanças do novo período histórico, em que o conhecimento e a informação são tomados como elementos centrais (BURCH, 2005), a sociedade contemporânea já recebeu diversas designações, tais como, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, economia do conhecimento, aldeia global, ou o mais hegemônico dos termos - sociedade da informação. Porém, Castells (2001) argumenta que conhecimento e informação foram fatores centrais em muitas, se não em todas, as sociedades historicamente conhecidas, apontando como sendo novo, no período atual, “a tecnologia do processamento da informação e o impacto dessa tecnologia na geração e na aplicação do conhecimento” (CASTELLS, 2001, p.140). Sobre os fundamentos do informacionalismo, o autor cunha o termo sociedade em rede, entendida como uma estrutura social emergente que se expande pelo planeta e é formada por redes de informação movidas pelas novas TDIC. Para o autor, informacionalismo pode ser definido como “um paradigma tecnológico baseado no aumento da capacidade humana no processo da informação em torno das revoluções gêmeas na microeletrônica e engenharia genética” (CASTELLS, 2001, p.141).

Independentemente da designação elencada, é consenso que a sociedade atual exige dos cidadãos o desenvolvimento de habilidades que possibilitem transitar com fluência no mundo digital. O ritmo acelerado de desenvolvimento, disseminação e consumo das TDIC favorece que os novos e antigos meios de comunicação alcancem praticamente todos os setores da sociedade, o que para as autoras Coutinho e Lisbôa significa:

Um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa. (COUTINHO, Lisbôa, 2011, p.5)

As TDIC provocam mudanças na maneira de pensar, de trabalhar e de se comunicar (PRETTO, 2005; LAPA, 2010; BARTOLOMÉ e GRANÉ, 2013; MORAN, 2012; ALONSO, 2008), integrando-se às práticas sociais e criando uma nova cultura, assim entendida como cultura digital. Porém, selecionar e tratar criticamente as inúmeras informações disponíveis no mundo virtual e transformá-las em aprendizagem significativa não é tarefa fácil. Esse contexto demanda

das novas gerações o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas, que permitam a análise, comparação e interpretação das informações.

Para Fantin e Rivoltella (2012), as novas práticas comunicativas significam a oportunidade de produzir outras formas de representação e cultura, além de apresentarem-se como condição de participação e cidadania. Todavia, é importante estar ciente de que essas práticas podem gerar ou reforçar relações de poder e conseqüentemente a exploração e a manipulação das pessoas. Entretanto, para que isso não ocorra, a escola, enquanto espaço de formação e geração de mudanças, precisa problematizar o controle que as TDIC podem exercer sobre a vida das pessoas, formando estas para uma apropriação crítica e criativa daquelas, não apenas para aceitá-las ou negá-las, mas para usá-las de forma consciente. Pensando ainda no contexto escolar, os autores defendem que:

[...] o uso de ferramentas de tecnologias digitais precisa ser contemplado de alguma forma no currículo, não só para conhecer suas potencialidades e seus riscos, mas para conhecer e saber usar suas linguagens e códigos na perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem que é hoje essencial na experiência de aprender (FANTIN; RIVOLTELLA 2012, p. 71-72).

Aprende-se, assim, que cabe à escola abrir espaços que viabilizem a análise crítica do papel das TDIC, para que estas possam ser compreendidas e utilizadas com critérios bem definidos. Para tanto, é necessária uma integração crítica das mídias no contexto escolar. Essa integração não significa simplesmente a inclusão de novas ferramentas-recursos, mas para, além disso, implica no repensar de metodologias que superem o uso instrumental e instiguem novas leituras dessas mídias, bem como estratégias de ensino que favoreçam novas maneiras de pensar e aprender.

Nesse contexto, o papel do professor recebe destaque e, percebendo-o não como o único, mas como um importante agente de mudança no ambiente escolar, torna-se necessário repensar a sua formação. Será que os professores estão sendo formados para enfrentar as mudanças impulsionadas pelas TDIC?

Não se discute que as mudanças incitadas pela utilização das TDIC exigem, no mínimo, uma nova postura. Todavia, elas podem contribuir com o estabelecimento de cenários antagônicos: por um lado, ao proporcionarem a instauração de um ambiente autoritário e controlador, pautado na transmissão do conhecimento; por outro, ao potencializarem o estabelecimento de um espaço democrático, libertário e dialógico, que concebe o aluno como sujeito do conhecimento. Tal diferenciação, no entanto, não está nas TDIC, mas sim na forma de sua utilização, o que mostra que estas não são neutras em si mesmas, mas dependem da forma como são exploradas.

## **2.A Formação de Professores na Perspectiva da Mídia-Educação**

A formação de professores é um desafio permanente para as universidades e centros de formação de professores que são encarregados da formação inicial, bem como as equipes pedagógicas das escolas, secretarias de educação, programas de formação continuada do

Ministério da Educação para os professores da educação básica. É consenso que existe a necessidade e urgência para resolver os problemas mais prementes da educação brasileira. Sabemos que apenas a formação de professores não trará a resolução de todos os problemas, mas entendemos que existe uma fragilidade na formação inicial (GATTI, 2010; 2006). Em relação à oferta de cursos ou programas de formação continuada, as dificuldades normalmente estão relacionadas à pouca disponibilidade dos professores, comumente com seus horários totalmente preenchidos pelas aulas que precisam ministrar, muitas vezes em mais de uma unidade escolar. Por isso, os desafios requerem de todos os que se preocupam com a formação de professores iniciativas criativas no planejamento e desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas que contribuam para o enfrentamento das diversas questões presentes no cotidiano escolar.

Diante de tantos aspectos que precisam ser contemplados, quando se pensa na formação docente, gostaríamos de destacar, neste texto, um deles - a formação de professores para o uso crítico e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A escola, enquanto instituição formadora das novas gerações, tem o desafio de propiciar a reflexão crítica sobre os conteúdos que são veiculados por esses meios. Não basta apenas promover a apropriação das TDIC como recurso pedagógico, é preciso ir além, para que elas possam deixar de serem apenas “tecnologias de informação e comunicação para se converterem em tecnologia transformadora da educação” (SANCHO, 2009, p.660).

A formação dos professores precisa levar em consideração a necessidade de “construir novas formas de educação voltadas para a apropriação criativa das tecnologias, sem deixar de construir conhecimento novo que fundamente a reflexão sobre as relações entre tecnologia e sociedade e, especificamente, uma sociopolítica dos usos” (LAPA e BELLONI, 2012, p.180-181).

Acreditamos que os referenciais teóricos e metodológicos que contemplam a formação de professores e alunos para a apropriação crítica e criativa de dispositivos tecnológicos e as mensagens por eles veiculadas estão inseridos no campo da mídia-educação. Já se passaram algumas décadas em que centros de pesquisas e a UNESCO, em especial, têm procurado discutir o que seria a mídia educação ou educação para as mídias e “a ideia que esteve sempre presente é de que a mídia-educação é condição *sinequa non* para a educação e para a cidadania” (BELLONI, 2002, p.42)

De algumas definições já consagradas, gostaríamos de assumir a que as autoras Bévort e Belloni (2009) apresentam como uma das mais atuais, contemplando três dimensões, que no nosso entendimento são indissociáveis:

(...) *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas ‘máquinas maravilhosas’ que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga ‘leitura crítica’ de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (p.1098)

Para que a instituição escolar possa contemplar os três aspectos citados acima, integrando-os aos conteúdos curriculares de forma transversal, serão requeridas mudanças na formação de professores. O desafio está não apenas em propiciar aos professores que se apropriem desses recursos, mas que possam compreender uma geração que já chega à escola com familiaridade e competência para usar as TDIC e, para além disso, também são protagonistas de um novo paradigma, que nos faz repensar os aportes teóricos sobre a aprendizagem, porque desenvolveram novos modos de aprender (BELLONI e GOMES, 2008), muitas vezes sem a mediação dos pais e professores.

No que refere à inclusão digital, não podemos afirmar que a maioria dos professores não tem acesso ou não usam as TDIC, bem como não é possível desconsiderar que ainda é necessário que a formação contemple a familiarização e a apropriação de ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis na escola ou fora dela. A apropriação *instrumental* é uma etapa necessária para que o professor possa compreender o potencial pedagógico que cada recurso ou ferramenta pode contemplar. Nesse sentido, gostaríamos de destacar que defendemos que essa etapa de formação não esteja desvinculada das possibilidades de aplicação pedagógica de tais recursos. Isso evitaria que as TDIC fossem utilizadas apenas para tornar mais fáceis as rotinas de ensinar, repetindo as mesmas estratégias do ensino tradicional.

Entendemos, contudo, a importância e a necessidade da apropriação, num primeiro momento, de maneira instrumental das tecnologias pelos professores, conforme sinalizam os estudos que discutem a adoção e difusão de tecnologias na educação (ESPÍNDOLA, 2010), é por meio de ciclos de experimentação e reflexão que o professor tem oportunidade de ressignificar o uso de tecnologias dentro de seu contexto. Tais ciclos se configurariam como um processo fundamental para que inovações ocorram na prática pedagógica docente. A integração de TDIC como um elemento novo poderá suscitar questionamentos e, portanto, configurar-se como uma oportunidade de aperfeiçoar processos de ensino aprendizagem, mas, para que isso ocorra, é importante que se conheçam não só as tecnologias, mas também as suas possibilidades de uso e potencial para o enfrentamento das questões experienciadas no ambiente escolar.

Por isso, entendemos que a formação de professores para o uso de tecnologias na educação, seja a inicial ou a continuada, pode e deve ser pensada contemplando as três dimensões que as autoras Bévort e Belloni mencionaram acima, de forma integrada: inclusão digital, objeto de estudo e ferramenta pedagógica.

Na prática significa que, ao tomar contato com as ferramentas e dispositivos tecnológicos das TDIC e desenvolver conhecimento sobre elas, os professores devam compreender como funcionam, quais recursos dispõe e ao mesmo tempo quais são as possibilidades inovadoras para uso desses recursos na prática pedagógica e quais conteúdos e mensagens são veiculados por esses meios.

Enquanto *objeto de estudo*, a leitura crítica dos meios implica formar as futuras gerações para se tornarem cidadãos que compreendam o significado dessas mensagens na sociedade capitalista em que vivemos. E, portanto, mensagens e conteúdos veiculados pelas mídias de massa e mais recentemente pelos novos espaços de comunicação, como as redes sociais, que não são neutras, mas expressam os significados e sentidos de quem as detém, sustentando a

lógica do poder instituído. Compreender o lugar que ocupamos na sociedade e como é possível participar na construção de uma sociedade democrática em que todos sejam sujeitos de direitos implica na formação cidadã, como explica essa autora sobre a importância da mídia-educação:

(...) assim, entendida, em termos de uma prática contínua, que requer um trabalho coletivo e participativo que perpassa todos os conteúdos do currículo escolar, articulando teoria e prática da realidade social, cultural, econômica e política (TAVARES, 2013, p.34).

A formação dos professores na perspectiva da mídia educação não significa uma proposta para criar uma nova disciplina ou uma nova área de ensino, mas a discussão dos conteúdos midiáticos no coletivo da escola. Para a autora supracitada, a proposta para a leitura crítica dos meios implica que:

(...) os conteúdos, explícitos ou subliminares, que são divulgados nas mídias, sejam objetos permanentes de estudo no currículo escolar, como forma de contribuir para o estudante ler, decodificar e entender as diferentes mensagens, nos textos e no contexto e estejam contemplados no projeto pedagógico da escola (TAVARES, 2013, p.37).

Ou, ainda, como explica Belloni (2001, p.68) “dominar a linguagem da televisão para não ser dominado por ela. Perceber os truques da telinha, compreender suas técnicas de persuasão, desmontar sua magia para ver como funciona”. Essa é a proposta que faz parte do “Programa Formação do Telespectador<sup>1</sup>” criado pela autora em 1993, mas que continua atual se transpormos essa proposta para as mensagens veiculadas hoje pela internet, cujo alcance está cada vez maior e o acesso mais intenso, especialmente, pelas crianças e adolescentes.

Uma proposta de formação de professores nessa perspectiva significa “uma educação com as mídias, mas também para as mídias e por meio das mídias” (LAPA; BELLONI, 2012, p.178).

O uso desses recursos na escola como *ferramenta pedagógica* implica na compreensão de que a transformação das práticas pedagógicas não acontecerá pela simples adoção de recursos tecnológicos de última geração, o que fará a diferença será o desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplem uma nova cultura de aprendizagem embasada na colaboração e cooperação, no desenvolvimento de projetos de aprendizagem desafiadores e na integração dos conteúdos curriculares. A web 2.0 com interfaces e dispositivos móveis permite uma comunicação bidirecional em que os atores do processo educativo sejam autores e emissores de conteúdos e mensagens, não só receptores e consumidores, consolidando uma cultura digital que não está posta como algo neutro e desvinculado do projeto hegemônico da sociedade. Por isso, ela precisa ser compreendida por professores e alunos para ser utilizada numa outra perspectiva, na qual ambos os agentes do processo de ensino-aprendizagem

---

<sup>1</sup>Programa Formação do Telespectador, criado pela Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Belloni, em 1993, é um kit de materiais pedagógicos. Os referenciais teóricos sobre o programa podem ser encontrados em: Escola versus Televisão: uma questão de linguagem. Revista Educação e Sociedade, n.52, 1995.

possam ser sujeitos da cibercultura para poderem "inventar" uma nova pedagogia, que faça a crítica da mídia e proponha usos criativos na aprendizagem.

### 3. Formação de Professores: traçando um caminho

Motivados pelos pressupostos da mídia educação, os autores deste trabalho têm organizado e participado de programas ou projetos de formação continuada nesta perspectiva. Aqui socializamos duas experiências ainda em andamento, estruturadas e sustentadas nos aportes da mídia-educação. Uma delas acontece com professores de uma escola da rede pública estadual, no município de Águas Mornas - SC, e a outra com professores da disciplina de Física de escolas das diferentes regionais da rede pública estadual de Santa Catarina.

A formação com professores em Águas Mornas vem ocorrendo há aproximadamente um ano, iniciou a partir de um convite e um desafio do grupo de pesquisa "Mídia-Educação e Comunicação Educacional" (COMUNIC), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para que um grupo de cinco professores do Ensino Fundamental participasse de um projeto de pesquisa sobre a apropriação crítica dos espaços sociais virtuais pelos professores e pelos os estudantes<sup>1</sup>. Além dos professores da escola, fazem parte do projeto estudantes de graduação e pós-graduação, professores e outros colaboradores.

Inicialmente, foi proposta aos professores a elaboração de um projeto de intervenção com seus alunos em que fosse utilizada, por livre escolha, uma rede social na prática pedagógica. Diante dessa perspectiva, todos os envolvidos no projeto participaram de discussões, ficando estabelecida a realização de encontros semanais, entre os professores e/ou com todos os integrantes da pesquisa para planejamento das ações de intervenção e para o estudo do referencial teórico que norteia o projeto.

Os encontros realizados até o momento têm se configurado como uma rica experiência de formação continuada, que, para além da apropriação das TDIC na prática pedagógica, está se constituindo na formação do professor pesquisador, que busca transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões e compreende o ensino como um processo permanente de construção coletiva (LISITA, ROSA E LIPOVETSKY, 2001), tão importante para os professores da educação básica, conforme explica Dickel (1998):

...reivindico a formação do professor-pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação, fomenta nas crianças

---

<sup>1</sup>Projeto de pesquisa: **Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento**, coordenado pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC) tem apoio do "Programa Observatório de Educação" da CAPES/INEP/SECADI MEC e integra o projeto em rede "Redes de Políticas Públicas e Educação -RPPE", coordenado pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Tamara Tania Cohen Egler, PROPUR/UF RJ.

a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado. (p.41-42)

Com vistas ao uso das TDIC na educação como inclusão digital, objeto de estudo e ferramenta pedagógica, à medida que participavam e desenvolviam o projeto de pesquisa, os professores foram experimentando o exercício da pesquisa e desenvolvendo a capacidade de refletir na ação e sobre a ação numa postura inquiridora da própria prática, assimilando novos conhecimentos e desenvolvendo novas competências. “Muitos professores são capazes de investigar os seus próprios métodos, submetendo o ensino a um exame crítico que pode contribuir para o desenvolvimento da profissão”. (NÓVOA, 1999, p.128).

Ser professor pesquisador impõe compreensão de novas formas de relacionamento com a sua prática e exigências na produção científica, entretanto, os professores vão enfrentando os desafios e desenvolvendo um novo entendimento da prática pedagógica como um espaço de construção de conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, as pesquisas com foco nos professores rompem a separação entre formação inicial e continuada, buscando vincular as experiências de formação com as práticas dos professores em sala de aula, mostrando uma concepção de formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

A formação com professores de Física faz parte de um projeto de pesquisa que tem como propósito instituir uma rede de professores pesquisadores a partir da constituição de um espaço, onde possam compartilhar conhecimentos e práticas. A meta do curso é promover o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas, elementos indispensáveis na atuação do físico educador, a partir da percepção e enfrentamento de problemas presentes na realidade escolar. Neste sentido, foi estruturado um projeto de formação continuada, intitulado “Ensino de Física: Um novo olhar sobre a prática”<sup>1</sup>. A proposta foi aprovada pela Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina, que enviou uma circular interna divulgando a formação aos professores de Física com a ficha de inscrição.

Objetiva-se desenvolver o pensamento crítico para o planejamento e desenvolvimento de atividades diversas e promover o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na organização e seleção de conteúdos, recursos e métodos a serem utilizados no processo de ensino aprendizagem de física, com utilização de recursos tecnológicos disponíveis, promovendo a apropriação crítica das mídias, a partir da observação e reflexão da sua prática, com vistas a mudanças no trabalho docente. Com foco neste objetivo, julgamos pertinente estruturar o curso em consonância com a proposta dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1992; 1998).

---

<sup>1</sup> Este curso foi elaborado por um dos autores e ofertado aos professores, como projeto de extensão, pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde lecionou entre os anos de 2012 e 2015. O curso conta com um total de 100 horas, entre os meses de fevereiro e agosto do corrente ano, sendo 48 horas presenciais e 52 horas a distância.

No primeiro momento, **Problematização Inicial**, foram apresentadas algumas problematizações com o objetivo de chamar atenção para as mudanças provocadas pelas TDIC na sociedade e na escola, ouvir as concepções dos docentes sobre as questões, fazer um levantamento dos problemas enfrentados na prática, perceber suas expectativas, demandas trazidas por eles, instigando-os para o estudo das questões levantadas que, de modo geral, envolviam o uso das TDIC no ensino de Física, novas metodologias de ensino e referências dessas áreas e, sobretudo, lançar um novo olhar sobre a prática. No segundo momento, **Organização do Conhecimento**, estudamos e debatemos a perspectiva da mídia-educação e, em seguida, em consonância com esta, estudamos algumas TDIC que pudessem contribuir com o enfrentamento dos problemas apontados pelos professores. Finalizamos este segundo momento estudando algumas metodologias para o ensino da Física, pensando nos conteúdos específicos desta ciência, procurando integrar os recursos apresentados. Já no terceiro momento, **Aplicação do Conhecimento**, etapa atual, os professores planejam, a partir da realidade do contexto onde atuam e do conhecimento organizado no momento anterior, estratégias didático-metodológicas integrando diferentes recursos e metodologias que devem ser aplicadas e analisadas até o final do curso.

Durante os encontros presenciais, nas interações, nos recursos utilizados ou nos momentos de reflexão<sup>1</sup>, as mediações procuravam contribuir com a percepção e enfrentamento de problemas presentes no cotidiano escolar a fim de desenvolver o pensamento crítico acerca do uso de diferentes recursos, bem como dos aparatos experimentais, diferentes linguagens e TDIC, promovendo uma apropriação consciente destes recursos, com vistas ao planejamento de estratégias didático-metodológicas que contribuíssem com o enfrentamento dos problemas levantados pelos professores.

Nas duas experiências, aproximando universidade e escola, buscaram-se fatores e circunstâncias relevantes para uma formação crítica na teoria, mas também a partir da prática pedagógica de professores na escola, numa espiral – observação, ação e reflexão – que serve para melhorar a prática, como defendem os autores da pesquisa-ação. Neste ponto de vista, a pesquisa integra, em um mesmo processo, produção de teoria e prática docente (LISITA, ROSA E LIPOVETSKY, 2001). Na dimensão prática, compreendemos que, a partir da experiência de incorporação das TDIC no ensino, professores que assumem a pesquisa na prática podem vir a identificar a potencialidade das TDIC em uma educação emancipadora e transformadora.

## 4. Considerações Finais

Uma formação como a que aqui é defendida, na perspectiva da mídia-educação, precisa ultrapassar o instrumentalismo técnico e criar uma noção de que a simples inclusão das

---

<sup>1</sup> São momentos, presenciais e a distância, individuais e previamente agendados com cada professor que participa do curso, que têm como objetivos: conhecer a realidade da escola onde atuam, refletir sobre questões originárias da interação no coletivo, esclarecer possíveis dúvidas quanto aos recursos utilizados, sistematizar as atividades propostas e sistematizar o planejamento a partir da observação, reflexão e ação.

tecnologias não resolve todos os problemas educacionais, mas o uso consciente e crítico delas contribui para o enfrentamento destes problemas.

O fato de partirmos de problemas levantados pelos professores desperta mais interesse e motivação em participar da formação. Outro fator relevante para o envolvimento do professor no processo de formação é ela acontecer dentro da escola e envolver diversos professores, embora não seja raro acontecerem desistências do curso por falta de motivação.

Nas experiências relatadas, o desenvolvimento das atividades e discussões sobre a prática pedagógica está resultando na compreensão do uso crítico e criativo das redes sociais. Muitos autores e temas estudados pelo grupo já serviram de inspiração para reflexões no enfoque da mídia-educação sobre a relação entre prática pedagógica, tecnologia digital, leitura crítica das mídias e sociedade, possibilitando aos professores participantes da pesquisa desenvolverem um aporte teórico para subsidiar suas ações educacionais.

A extensa carga horária dos professores, no entanto, se configura como uma barreira que precisa ser quebrada com urgência por dificultar a organização do tempo para pesquisa, leituras, elaboração de relatórios e análise de dados, que precisam ser realizadas fora do horário da escola, como se não fizessem parte das ações docentes.

A parceria com a universidade tem sido imprescindível, pois possibilita um canal de trocas e acesso a novos conhecimentos, sem desprezar e desvalorizar o conhecimento empírico dos professores.

O papel do professor torna-se destaque repensando e refletindo a sua formação nas três dimensões defendidas pelas autoras já citadas e, assim, o professor vai se instrumentalizando e ao mesmo tempo compreendendo a relação entre tecnologia, conhecimento científico e sociedade.

## 5. Referências

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação de professores: sobre redes e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.
- BARTOLOMÉ, A.; GRANÉ, M. Interrogantes educativos desde La sociedad Del conocimiento. **Aloma**: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Barcelona, v.31, n.1, p.73-81, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/173/115>>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**. Vol. 29. N. 104 – Especial, p.717-746, out. 2008
- BELLONI, M. L (org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, M. L **O que é mídia-educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- BÉVORT, E. , BELLONI, M. L Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BURCH, S. Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. **Enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**, C& F Éditions, 2005. Disponível em: <<http://vecam.org/article519.html>> Acesso em 30 jun. 2014.

CASTELLS, M.. **Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, M. O informacionalismo e a Sociedade em Rede. in HIMANEN, Pekka (org). **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Universidade do Minho/Portugal, v. 18, n.1, 2011, p.5-22

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DICKEL, A. Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) –pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das letras, 1998, p. 33-71.

ESPÍNDOLA, M.B. **Integração de tecnologias de informação e de comunicação no Ensino Superior**: Análises das experiências de professores das áreas de ciências e da saúde com o uso da Ferramenta Constructore. Tese (Doutorado em Educação ). Rio de Janeiro. UFRJ/IBqM, 2010.

FANTIN, M. ; RIVOLTELLA, P.C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 jun.2014.

GATTI, B. Formação plena para os professores. **Difusão de ideias**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, dez.2006. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/difusaoideias/pdf/entrevista\\_formacao\\_plena.pdf](http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf)>. Acesso em 20.jun.2014.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC**, Florianópolis, v. 30, n.1 jan./abr. 2012, p.175-194.

LAPA, A.B.; BELLONI, M. L. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2010.

LISITA, V.; ROSA, D. e LIPOVETSKY, N. Formação de Professores e Pesquisa. In: ANDRÉ, M.(org.), **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**, Campinas, SP, Papyrus, 2001.

MORAN, J. M. As novas tecnologias e o universo escolar. **Revista A&E**, ano 13. nº20, out. 2012.

NÓVOA, A.. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: 2.ed. Editora.Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação)

PRETTO, N. L. (org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANCHO, J. La transformación de las tecnologías de la información y la comunicación en tecnologías de la educación: componentes de um caminho incierto. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 651-669, set./dez. 2009.

TAVARES, C. **Mídia, educação e comunicação como direito humano**. MEC/Programa Salto para o Futuro, Brasília, v. 20, p. 33-40, 2013.