



Mídias na Educação: Discurso Oficial nos Discursos de Professores Egressos de um Programa de Formação Continuada

Title: Media on Education: Teachers' Official Discourse in a Continuing Education Program

Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
Universidade Federal do Rio de Janeiro
helocouto@yahoo.com.br

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
Universidade Federal do Rio de Janeiro
luizrezende@ufrj.br

Resumo *Os discursos em torno das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ganharam visibilidade em nosso país a partir de 1995, sobretudo após o lançamento da Internet (comercial) e da implementação de Políticas concernentes à incorporação das novas tecnologias ao espaço educacional. De forma geral, nos discursos oficiais, a tecnologia é a grande aliada na reconfiguração da prática pedagógica e recai sobre o professor a responsabilidade por promover essa transformação, demandando para isso uma requalificação que lhe permita ocupar o papel de mediador entre as TIC e os alunos. Nesse artigo, buscamos discutir a apropriação pedagógica das TIC, a partir das práticas compartilhadas por professores egressos do curso de Formação Continuada Mídias na Educação para compreendermos, na perspectiva dos professores, e nas relações entre seus discursos e o oficial, que fatores são determinantes para que utilizem as TIC em sala de aula e que aspectos de sua Formação foram significativos para essa utilização. Fundado na concepção da coautoria como estratégia de aprendizagem e associado a uma visão sócio-interacionista, sem, contudo, deixar de estar atrelado a enfoques instrumentais, apresenta como uma de suas características "a integração das diferentes mídias ao processo de ensino e de aprendizagem". Aplicamos, em duas etapas, dois questionários de abordagem qualitativa a todos os concluintes de algum ciclo do curso em uma Universidade Federal. De cerca de 410 cursistas contatados, 172 responderam ao primeiro questionário e 73 ao segundo, de abordagem mais aprofundada. Os resultados mostram uma dissociação entre os novos sentidos que os professores imprimem para as TIC em seus discursos e a omissão, ou a utilização eventual das tecnologias em suas práticas cotidianas. Nesse contexto, há visível apropriação e hibridização entre os discursos oficial e dos professores, sem demonstrar, no entanto, passividade ou falta de criticidade por parte deles.*

Palavras-chave: *tecnologias de informação e comunicação; formação de professores; mídias na educação.*

Abstract *The discourse around information and communication technologies (ICT) have gained visibility in our country since 1995, especially after the launch of the Internet (commercial) and the implementation of policies concerning the incorporation of new technologies into the educational space. Generally, in official speeches, technology is the great ally in the reconfiguration of pedagogical practice and falls on the teacher the responsibility for promoting the transformation, demanding, for that end, requalification, for the teacher to be able to occupy the role of mediator between ICT and students. In this article, we discuss the appropriation of ICT, approaching the practices shared by teachers who graduated from a teachers' continuing education course in Media in Education, to understand, from the perspective of teachers, which are the decisive factors for using ICT in the classroom and what aspects of their training were significant for that use. Founded on the concept of co-authoring as a learning strategy and with a social-interactionist vision without, however, disconnecting the ties to instrumental approaches; has as one of its features "the integration of different media to the process of teaching and learning. We have applied, in two stages, two qualitative approach questionnaires to all graduates of at least one of the cycles of the course in a Federal University. From about 410*



participants contacted, 172 responded to the first questionnaire and 73 in the second, of more thorough approach. The results show dissociation between the new meanings that teachers imprint to ICT in their speeches and the omission, or the eventual use of the technologies in their daily practices. In this context, there could be found visible evidences of ownership and hibridization between the official and teachers' speeches without showing, however, passivity or lack of criticism for part of the teachers.

Keywords: *information and communication technologies; teacher training; media in education.*

1 Introdução

Os discursos em torno das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ganharam visibilidade em nosso país, na última década do século XX, sobretudo após o lançamento da internet (comercial) e da implementação de Políticas, programas e ações do Estado que procuravam tornar acessíveis equipamentos e conhecimentos sobre as novas tecnologias. Estes, por sua vez, eram considerados, por um lado, necessários para a participação cidadã e para a educação, e por outro, ainda desigualmente distribuídos.

Partia-se do princípio segundo o qual a sociedade da informação era uma prerrogativa produzida pelo desenvolvimento social e que ninguém poderia ficar de fora. Entendia-se que seriam provocadas mudanças substantivas em todos os setores e que ao longo desse processo quem estivesse mais preparado teria maiores oportunidades. É evidente que esses entendimentos estavam conjugados com Políticas e recomendações emanadas por organismos multilaterais e concorreram por produzir demandas no plano educacional. Não apenas porque seria necessário requalificar trabalhadores e preparar as novas gerações para um mercado de trabalho renovado pela adoção das novas tecnologias, mas porque se observava que o emprego destas incorria em motivação para os jovens, que, se preparados, poderiam ajudar na qualificação de outros segmentos e criar novas demandas.

Nas incursões primeiras, constatava-se que as novas gerações não opunham resistência à incorporação das novas tecnologias à sua vida diária e em geral, independentemente inclusive de classe social, dispunham de facilidade na operação dos novos dispositivos [25]. Criou-se então, no plano educacional, a necessidade de se oferecer condições para que jovens e professores tivessem acesso a saberes e práticas que permitiriam enfrentar o desafio colocado pelas Políticas econômicas e sociais em curso no mundo capitalista: fazer parte do mercado internacional cada vez mais globalizado e dependente das TIC.

Nesse estudo, buscamos discutir a apropriação pedagógica das TIC, e os discursos dos professores sobre elas, a partir das práticas compartilhadas por professores egressos do curso de *Formação Continuada Mídias na Educação*, que pretendia, conforme divulgação promovida, na oportunidade do seu lançamento [2], ser uma

referência para cursos *on-line*. Procedemos à realização de uma investigação qualitativa sobre, na perspectiva dos professores, os fatores determinantes para que utilizem as TIC em sala de aula e que aspectos da sua Formação foram significativos para essa utilização.

As questões levantadas para empreender essa pesquisa estão alicerçadas na compreensão de que a apropriação pedagógica das mídias na cena educacional tem definido um descentramento do professor da figura de autoridade, passando de detentor do conhecimento para o de orientador de aprendizagem [20]. Assim, a mudança de papel de quem ensina para quem aprende, compartilha e colabora com a aprendizagem de seus alunos, tem sido provocada pela perspectiva dos ambientes virtuais, quando constituídos como espaços coletivos de cooperação e autoria coletiva e individual. Nesse contexto, autoria é processo de produção, desconstrução e reconstrução de conhecimento e pode ser tomada como resultado de boa aprendizagem.

De maneira geral, os discursos oficiais relacionados à introdução das TIC no espaço educacional apresentam em sua justificativa o déficit escolar existente, tanto em quantidade, quanto em qualidade; a crise com que a Educação tem se defrontado nas últimas décadas e a necessária mudança de enfoque para solução dos problemas. Ressalta-se, em seguida, o uso das novas tecnologias como instrumento à disposição de professores e alunos e, portanto, da educação, que se utilizadas de maneira adequada poderão se constituir em valioso agente de mudanças para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Constituída tão significativa finalidade, a introdução das TIC em sala de aula, todavia, é tratada de forma bastante simples: uma inovação educacional dependente por um lado, de fatores estruturais decorrentes de políticas que incentivem uma reorganização da infraestrutura escolar, com a disponibilização de equipamentos; e por outro, dependente de fatores relacionados à readequação funcional e à requalificação de professores e técnicos em educação.

Assim, nos interessa saber, a partir dos discursos e compreensões dos sujeitos desse estudo, como estes pontos são reconhecidos ou não por estes sujeitos e que deslocamentos ou hibridações os discursos das Políticas oficiais sobre o uso de TIC na educação sofrem ao serem recolocados por

professores que passaram por um Programa de Formação Continuada específico.

Neste artigo, realizaremos primeiramente uma breve revisão sobre as Políticas de Formação de Professores para o uso das TIC em sala de aula. Em seguida, apresentaremos brevemente o curso de Formação Continuada de onde se originaram os sujeitos dessa pesquisa. Aspectos teórico-metodológicos são apresentados em item à parte, previamente à apresentação dos resultados dos questionários aos professores-cursistas e sua discussão.

2 Professor: causa e solução dos problemas educacionais

Alonso [1] destaca que em função do modelo econômico atual, a incorporação das TIC aos contextos educativos tem implicado em usos mecânicos e eficientistas, ignorando suas características e minimizando suas potencialidades de uso mais criativo. Assim, a responsabilidade pela transformação acaba recaindo sobre aqueles que estão diretamente envolvidos com as práticas escolares, os professores, e em um contexto profissional completamente diferente daquele em que a maioria deles se formou e atua.

Apesar dos investimentos, no aparelhamento das escolas e na capacitação dos professores, as TIC não têm ocupado um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem das escolas. Inscritas nos processos de Formação de Professores elas são reduzidas a estratégias de EaD¹, preferencialmente para ampliar vagas no ensino superior², ou para

¹ A EaD como modalidade educacional alternativa para transmissão e troca de informações possibilitou acesso à educação a pessoas que se encontravam em regiões isoladas do país, ou que não dispunham de tempo para cursar o ensino regular em condições específicas. A utilização de tecnologias de massa, como o rádio e a televisão, impulsionou a democratização de acesso, mas não modificou de todo a representação de que a EaD é uma educação de baixo custo e de segunda classe. As TIC não apenas reavivaram, como aprimoraram, práticas e condições já conhecidas de EaD, como a flexibilidade do tempo, a quebra de barreiras espaciais e temporais, e a emissão e o recebimento de materiais.

² Segundo os dados do Censo Escolar de 2009, do total dos professores de educação básica matriculados no ensino superior, em cursos de graduação, 45,8% estão em cursos de educação a distância, sendo que mais de 50% das matrículas são em cursos de Pedagogia, seguido dos cursos de Letras, Matemática e História. Kuenzer [29] analisando a Formação de professores, acredita que embora a oferta de cursos de Formação a distância faça parte das políticas dos últimos governos, há necessidade de “uma rigorosa avaliação da qualidade destas propostas, uma vez que a obrigatoriedade da formação em licenciatura pela legislação em vigor pode estar levando a soluções meramente certificatórias, sem impacto relevante sobre a qualidade do ensino”.

garantir a certificação dos professores que estão em exercício, mas que não possuem as habilitações necessárias.

Em contrapartida, tem sido ampliada a quantidade de investigações voltadas para a introdução das TIC na educação, em diferentes vertentes, como por exemplo, as enumeradas em grandes fóruns internacionais para a divulgação das pesquisas na área: as implicações no processo ensino-aprendizagem e no próprio conceito de educação; as condições organizacionais e tecnológicas necessárias para a sua implementação; os projetos de integração e as mudanças curriculares; aplicações no ensino superior, ensino médio e fundamental; os ambientes de aprendizagem; as competências para o século XXI e o desenvolvimento profissional de professores.

No entanto, quase sempre são depositados na figura do professor os baixos índices de utilização das tecnologias em contexto educacional e é atribuída a sua falta de preparo a não apropriação pedagógica de meios inovadores. Tal compreensão tem produzido demandas para que o Estado proporcione uma Formação Continuada que equacione as implicações que motivam a utilização das TIC e dos fatores que desmobilizam sua apropriação para o contexto educacional.

Evangelista e Shiroma [26] têm alertado para a necessidade de entendermos porque o professor é colocado na condição de causa e solução dos problemas educacionais. Segundo as autoras, nos discursos divulgados pelas agências multilaterais, o professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional, já que sua imagem é de um profissional avesso às mudanças, desmotivado, acomodado e que esse professor-obstáculo precisa dar lugar ao professor que se propõe a aprender e se transforme em agente de inovação.

Pereira [33], Belloni [8] e Freitas [28] ressaltam que são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm dificultando a Formação Inicial e Continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Informam ainda que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério, como profissão futura, e a desmotivação dos professores em exercício, para buscar aprimoramento profissional, são conseqüências das condições de trabalho e da desvalorização da carreira. Já Ludke, Moreira e Cunha [30], em estudo sobre a Formação em outras culturas, assinalam que a autonomia do professor está ameaçada, perante as crescentes

medidas de controle do seu trabalho e do estímulo à participação de outras instâncias na esfera educacional.

Belloni [7] ressalta, no entanto, que não se pode esperar que o professor resolva sozinho o “uso adequado das incríveis potencialidades oferecidas” pelas TIC, que o eximiriam das tarefas de “repetidor” que ocupam a maior parte do seu tempo, deixando-o livre para desempenhar múltiplos papéis mais criativos e adequados ao tempo atual. A autora não acredita também que a integração das TIC à educação, ou mesmo da EaD, represente economia de custos, pois é preciso valorizar a carreira do professor e a sua Formação inicial e Continuada tem que ser repensada, além dos investimentos com equipamentos. Uma nova pedagogia que permita a apropriação dos saberes e das técnicas, criando oportunidades para que todos tenham acesso a esses meios e sujeitando “as máquinas de comunicar” aos princípios emancipadores da educação, é para Belloni o desafio que está posto. E nesse novo campo o redimensionamento do papel do professor como produtor, como usuário ativo e crítico, e mediador entre esses meios e os alunos, que prepara e imprime condições às novas gerações para uma apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias é um dos componentes essenciais.

3 As Políticas de Formação de Professores

Uma Política educacional tem influência significativa na formação das práticas sociais que constituem a cultura de uma sala de aula, conforme sua compatibilidade com os dispositivos de controle que consiga acionar, como os sistemas oficiais de avaliação unificados, incentivos, bolsas, financiamentos e distribuição de livro-didático.

Nosso marco histórico para essa revisão das Políticas de Formação de Professores será o ano de 1995, quando teve início o primeiro mandato de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e foi implementada “comercialmente” no Brasil a Internet, o que promoveu um incremento sem precedentes na utilização das TIC. Foi também no início de 95, que se reuniram os países mais ricos para ratificarem o conceito de *Global Society of Information*, ao mesmo tempo em que reiteraram a vontade de chegar o mais rápido possível à liberalização dos mercados das telecomunicações [32]. A Internet (“comercial”), no Brasil, nasce no

momento em que a Emenda Constitucional n.º 8 altera a Constituição de 1988 e quebra o monopólio das Telecomunicações no país [35]. O modelo de privatização das Telecomunicações foi colocado em funcionamento em 1998. Também em janeiro de 1998, entrou em vigor um acordo sobre a abertura dos mercados à concorrência dos serviços de telecomunicações, assinado no ano anterior, por 68 governos, depois de três anos de negociações, no quadro da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na lei de Diretrizes e Bases [9], promulgada em 1996, foi mencionado pela primeira vez (no artigo 80), que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD, podendo ser ofertada a todos os níveis e modalidades de ensino, e em educação continuada”. Já nas Disposições Transitórias da referida Lei, sua principal destinação: “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” e “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos de educação a distância”. Também em 1996 entrou no ar o programa TV Escola, direcionado aos professores, e foi criada a Secretaria Especial de Educação a Distância³ (SEED) definida como: “um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” [10]. A partir daí uma série de medidas políticas integradas pelos poderes federal, estadual e municipal, foram constituindo programas, ações e planos visando melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a incorporação adequada das TIC na cena educacional; prover as escolas de equipamentos; e promover a capacitação dos professores no uso das novas tecnologias.

O primeiro estudo sobre Educação e Tecnologia [5], que focalizava o papel das TIC no processo educacional, ajuda-nos a compreender como foram sendo consumidas as Políticas, lançadas após o advento da internet. O aumento significativo da produção acadêmica, na área, no período 1996 a 2002, de acordo com os autores, era previsível,

³ A secretaria, até maio de 2011, quando foi extinta, foi o órgão responsável pelos Programas vigentes, entre outros: Portal do Professor, TV Escola, Programa um computador por aluno, *E-ProInfo*.

considerando pelo menos duas condições contextuais: o fato de que o período é marcado pela presença crescente das TIC no conjunto das práticas sociais e pela implementação de Políticas visando à sua incorporação educacional.

Embora já houvesse uma distinção entre EaD e educação on-line as discussões relativas a esta última ainda eram bem incipientes. A Formação Continuada de Professores foi a destinação mais frequente da EaD. Foi enfatizado, no entanto, que seu uso reduzia a Formação de professores a treinamento, já que os Programas eram produzidos a partir da proposta de globalização excludente, com bases em tecnologias introduzidas nos sistemas produtivos e de comunicação, para atender às exigências do mercado. Como desdobramento, ressaltaram que face às múltiplas dimensões da Formação de professores, não há como reduzi-la à EaD. Recomendou-se nessa perspectiva, o fortalecimento da Formação Inicial, mediante investimentos necessários à apropriação das TIC. Em outra perspectiva, entendeu-se que a EaD pode sustentar o desenvolvimento de Programas de Capacitação, economicamente mais viáveis do que os Programas Presenciais, permitindo o crescimento exponencial do número de capacitados, desde que tecnicamente bem elaborados; e enriquecida com momentos presenciais, e com sugestões de reformulação dos aspectos frágeis.

Foi destacado, como pressuposto básico para a utilização das TIC no ensino, que há um descompasso entre tempo e espaço na escola e na sociedade. Aqueles que defenderam que as TIC poderiam introduzir mudanças no ensino formal destacaram resistências à sua apropriação. As explicações sublinharam que: as TIC têm sido inovações inscritas em antigas práticas e/ou têm sido impostas como soluções verticais. Novas concepções pedagógicas para sua inserção foram as proposições recomendadas, com o redimensionamento do ensino. Partindo do mesmo pressuposto, outro grupo argumentou que as TIC não poderiam introduzir mudanças significativas no sistema formal. Alegaram que há impedimentos de ordem paradigmática, expressos nas abordagens pedagógicas e relações assimétricas de poder. As justificativas incidiram sobre os seguintes argumentos: as TIC não produziram mudanças significativas diante da orientação instrucionista (em contrapartida a uma abordagem construcionista) da escola e ficaram reduzidas a ferramentas, na medida em que a escola não dá conta dos novos regimes cognitivos e das novas formas de pensar. A recomendação foi uma

proposta de mudança paradigmática traduzida em aprendizagem on-line.

Destacamos ainda como algumas das principais recorrências apresentadas no Estudo: as conclusões abordam a ausência de preparação como obstáculo à implementação dos Programas oficiais de EaD; e apontam a necessidade de que as TIC estejam inscritas nos processos de Formação de Professores. É feita uma relação direta entre EaD e baixos custos, e há uma identificação/redução das TIC à EaD; a palavra professor é substituída por tutor, facilitador, animador; em relação ao processo ensino-aprendizagem há a quebra da unidade, com o deslocamento do ensino e foco na aprendizagem. As lacunas observadas se referem especialmente à pouca atenção à Formação Inicial de Professores; à discussão das concepções dos Programas oficiais de EaD; e a análise da reconfiguração do trabalho docente, implicada nas propostas de EaD e de educação on-line.

Para finalizar, trazemos algumas referências contextuais que foram destacadas, pelos autores do estudo, na tentativa de impedir que a ênfase na Formação de Professores a distância fosse tomada como uma tendência identificada a partir das produções analisadas. A principal delas se encontra no modo como o MEC promoveu a incorporação das TIC: priorizando a Formação de Professores nessa modalidade. Enfatizaram ainda que, a Formação de Professores nessa modalidade foi recomendação dos organismos internacionais para os países periféricos, conforme documento do Banco Mundial, de 1995.

Em 2005, durante o primeiro mandato do presidente Lula da Silva, foi regulamentado o artigo 80 da LDB [11]. No ano seguinte, por meio do decreto 5800, foi consolidado o Sistema Universidade Aberta do Brasil [12], voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior. A UAB passou a funcionar sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que teve modificadas suas competências e estrutura organizacional por meio da lei nº 11502, de 2007, para subsidiar o MEC “na formulação de Políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à Formação de Profissionais de Magistério para a Educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” [13]. O decreto 6755, em 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de Formação Inicial e Continuada [14].

Também em 2007, foi instituído o *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação* com a finalidade de capacitar profissionais de educação das redes públicas para o uso de mídias no processo de ensino e aprendizagem, por meio da portaria nº 171 [15] e da resolução nº 064 [16]. A partir de 2010, o Programa migrou para CAPES, com nova estrutura curricular, e passou a ser oferecido aos professores da Rede Pública pela UAB [17].

Em breve análise das Políticas, não se pode deixar de considerar que na formulação para a inserção das TIC no contexto educacional, desde o início, a EaD foi tomada como uma modalidade de ensino e como uma estratégia para a Formação dos professores. Uma estratégia mais implicada com o treinamento de habilidades para a utilização de tecnologias, do que para a reinscrição do processo de ensino-aprendizagem. Para Freitas [28]; Barreto [6]; Ludke, Moreira e Cunha [30], as Políticas estão afinadas com a recomendação de organismos internacionais para a Formação em serviço, ou por meio da EaD, visando a redução de custos; e as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de Formação como um todo. Por isso mesmo, Pereira [33], Freitas [28] e Barreto [6] consideram que a Formação docente tem sido ressignificada, aligeirada (pela compressão do tempo), esvaziada, correndo-se o risco de improvisação e desregulamentação. Transformou-se em reciclagem, capacitação, treinamento em serviço, Formação Continuada, minimizando não apenas a Formação Inicial, mas apagando a liderança do professor, ao usar as TIC, no processo educacional, que passa a ser um tutor, um facilitador, um animador.

Freitas [28] evidencia que as Políticas de Formação consolidam as desigualdades educacionais, quando priorizam a igualdade de oportunidades e apagam a igualdade de condições, além de responsabilizar os estudantes por fracassos e evasões. Por outro lado, destaca que as universidades perderam sua autonomia na concepção e formulação dos Programas de Formação de professores. Afirma que a transposição para a Capes da execução das Políticas de Formação “submete a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação”. Não é por acaso que recentemente, segundo Lapa e Pretto [34], assistimos

a um *boom* da Formação de Professores pela modalidade a distância. Duas questões, todavia, são evidentes: a presença das TIC não é condição suficiente para a solução dos problemas educacionais e nem para criar motivação, ou para que ocorram aprendizagens e interações significativas.

4 O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação

O Programa Mídias na Educação [18], um dos programas de EaD do MEC e produto da parceria SEED, secretarias de educação e universidades públicas, com duração total de 360 horas, foi concebido em estrutura modular em três níveis de ensino e certificação: extensão (ou básico), aperfeiçoamento (ou intermediário) e especialização.

O documento “Proposta e Orientações Gerais para implementação do Ciclo Avançado-Especialização” [19] informava que a partir das discussões concernentes à convergência de mídias, a TV Digital interativa e a integração de tecnologias, e do aprimoramento do projeto TV na escola, a SEED desenhara o *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*, “dedicado ao uso das mídias no processo ensino-aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas garantindo aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática”.

Já na sua concepção, estava prevista uma versão livre do programa, a todos os interessados, que não incluiria tutoria, avaliação formal e certificação. Por outro lado, recomendava-se que os módulos desenvolvidos pudessem ser inseridos também nos cursos de graduação e/ou pós-graduação pelas Universidades parceiras como disciplinas. A estrutura modular permitiria sua permanente atualização. No ambiente virtual, do *E-ProInfo*, seria oferecido um número maior de módulos que o necessário, para que cada universidade selecionasse os mais condizentes com o seu público alvo. Uma dúzia de universidades, coordenadas por quatro delas, era responsável pela produção de conteúdos.

O documento “Projeto-Básico” [20] definia como seu objetivo geral “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 à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem”. Justificava sua oferta como uma resposta adequada dos responsáveis pelas Políticas Públicas educacionais e informava que a SEED tinha como principais objetivos garantir a educadores e educandos das escolas “a democratização de acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação, difundir o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino público e incentivar a modalidade de EaD”.

As universidades elaboraram seus projetos, de forma autônoma, atendendo aos requisitos nacionais mínimos comuns (da legislação nacional e a das instituições universitárias) a todas as instituições de ensino superior (IES), para ofertar gratuitamente o curso de especialização para os professores da rede pública, que já tivessem participado dos ciclos anteriores (básico e intermediário). A capacitação que teve início com uma turma piloto on-line, em 2005, teve suas primeiras turmas de especialização em universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo concluídas em 2010, e pela primeira vez houve certificação de especialização emitida pelas universidades.

A participação das universidades públicas, responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e ciclos, e pela seleção e capacitação de tutores; e o “foco na pedagogia da coautoria, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo”, além de uma perspectiva problematizadora analítico-crítica, criou grande expectativa quanto aos resultados de implementação do Programa.

Fundado na concepção da coautoria como estratégia de aprendizagem, em uma perspectiva problematizadora analítico-crítica e associado a uma visão sócio-interacionista, não deixou, contudo, em algumas ocasiões, de estar atrelado a enfoques instrumentais.

5 Metodologia

Entendendo que todo sistema educacional é um modo político de reproduzir e alterar a apropriação dos discursos, com os poderes e os saberes que eles trazem consigo [27] e orientados pelos aportes teórico-metodológicos do Ciclo Contínuo de Produção de Políticas [3,4] buscamos entender como os professores hibridizam

conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares com a sua própria visão educacional, seus valores e práticas cotidianas de utilização das TIC. Ainda que tais práticas não estejam descoladas de outros discursos que circulam no contexto escolar e nos Programas de Formação de Professores, especialmente os produzidos pelas Políticas referentes à incorporação das TIC no espaço educacional, podem influenciar sentidos e definir estratégias que recontextualizam propostas oficiais, referentes às TIC.

O nosso diálogo com os cursistas-professores começou por uma enquete on-line convidando todos os concluintes de algum ciclo da Formação, na UFRJ, a participarem da pesquisa. A sondagem foi enviada efetivamente para 410 endereços. O índice de retorno foi da ordem de 42% (172 cursistas), que consideramos satisfatório, tendo em vista o tempo decorrente entre a participação no curso e a enquete e a falta de tempo alegada por aqueles que estavam preparando o projeto de monografia, última etapa de avaliação do curso de Especialização.

Em nosso primeiro contato buscamos traçar, sempre a partir de questões dissertativas, um perfil do professor-cursista integrante do programa. Além disso, tentando desenhar como as TIC estão presentes em seu cotidiano escolar, indagamos se costumam empregar mídias em sua prática docente e a maneira como as utilizam. A contribuição que o curso e os outros cursistas desempenharam para a sua atuação foram referências específicas para o entendimento da intervenção do esforço de qualificação.

Aos 172 professores que responderam, enviamos uma nova enquete indagando: (1) se a maneira como as TIC estão entrando na escola é a mais adequada; e (2) como contribuem para a sua prática docente e para o desempenho dos alunos. O índice de retorno foi da ordem de 43% (73 cursistas). Observamos que a repetição e homogeneidade das respostas fornecidas na primeira etapa contrastam com a diversidade de argumentos colocados na segunda etapa, o que culminou em alguns casos em extensas apreciações sobre os pontos levantados. Ao lado das posturas críticas quanto às estratégias escolhidas pelas autoridades para a adoção das TIC, circularam discursos focalizando exclusivamente a dimensão positiva de sua incorporação, para “dinamização das aulas” e “atrair o interesse dos alunos”.

6 Resultados

Os dados levantados nos mostram que, nessa amostra de respondentes, há professores que trabalham em escolas do Rio de Janeiro, mas grande parte está distribuída por cidades do interior do estado. A maioria é do sexo feminino e a quantidade de jovens⁴ inscritos no curso representaram 6,4%. Cerca da metade dos respondentes está em sala de aula. A outra metade se distribui em funções administrativas, como diretor adjunto, coordenador pedagógico e de ensino, orientador e supervisor pedagógico, e, em maior número na função de orientador tecnológico. Há ainda os aposentados. Alguns em uma das matrículas e outros recentemente aposentados de todas as atividades docentes. Os que estão em sala de aula se distribuem por todos os níveis de ensino, desde a alfabetização até ensino superior, com maior concentração no ensino médio e formação profissional. Há representantes de praticamente todas as disciplinas, inclusive de ensino religioso.

6.1 Aspectos que condicionam a utilização das TIC

A grande maioria relatou estar usando mídias em sala de aula. Não situaram, porém, a frequência desta ocorrência, e em geral, as narrativas acerca das práticas foram pouco elucidativas. Quem não está em sala de aula informou empregar mídias em sua atividade profissional. Muitos declararam que estão aplicando o que aprenderam no curso. São citadas mídias impressas, eletrônicas e digitais. Os professores fazem sua utilização:

- Para dinamização de atividades e sensibilização dos alunos e de professores, no caso de coordenação, ou supervisão pedagógica;
- Integrada a projetos de estudos para a introdução, a apresentação e complementação de conteúdos; e para a elaboração de pesquisas;
- Para abordar temas polêmicos;
- Para o desenvolvimento de atividades pelos alunos, como produção de vídeos;
- Para tornar a aprendizagem mais eficiente.

Sublinharam alguns, que as aulas no laboratório de Informática são as que mais agradam aos alunos. São enumeradas produções bastante diversificadas, entre as quais destacamos:

- De apresentação de trabalhos de alunos, no caso vídeos, em festivais nacionais e internacionais;
- De blogs produzidos por professores para comunicação com os alunos, para acesso dos alunos aos conteúdos ministrados e atividades de estudo, e para acesso aos filmes e animações produzidos pelos alunos, sobre os temas estudados;
- De blogs e sites das escolas, atualizados pelos professores com informações pedagógicas;
- De troca de e-mails com os alunos e interação através de redes sociais;
- De conteúdos e material pedagógico disponibilizado on-line, para compensar os atrasos, decorrentes do horário de trabalho, dos integrantes das aulas de ensino de jovens e adultos (EJA);
- De programas de rádio; hipertexto coletivo; jornais eletrônicos; simulações;
- De projetos integrando diferentes mídias.

No entanto, mesmo quando estão descrevendo como utilizam as mídias, não se esquecem de comentar seu caráter pontual e os problemas encontrados nas escolas com laboratórios praticamente desativados, ou dificuldades para a utilização dos equipamentos. Isso fica ainda mais significativo quando muitos alunos não possuem computador em casa.

6.2 Aspectos da Formação significativos para utilização das TIC

O curso a distância representou um desafio, mas como destaca G⁵ “mostrou que os recursos tecnológicos são um ótimo aliado. Antes, praticamente não usava outras ferramentas, apenas aulas expositivas e exercícios de fixação”. Os demais apresentaram diferentes argumentos para explicar os efeitos da Formação Continuada em sua prática, alguns dos quais, mais recorrentes, destacamos a seguir:

⁴ De acordo com o documento *Reflexões Sobre a Política Nacional da Juventude* [21] o segmento juvenil é constituído pela população entre 15 e 29 anos.

⁵ Serão empregadas letras, sem qualquer compromisso de identificação com o nome dos professores, ao citarmos trechos de seus depoimentos.

- Ampliou conhecimentos, bibliografias e metodologias para dinamização das aulas, ou para a orientação de professores;
- Contribuiu para maior fundamentação teórica e maior segurança a respeito dos benefícios de se trabalhar com as mídias;
- Incentivou o desenvolvimento de atividades e projetos, que foram aplicados depois em sala de aula de maneira produtiva, explorando os recursos que a tecnologia oferece, com bons resultados;
- Despertou “novos olhares, possibilidades e atitudes em prol de uma metodologia mais inovadora, moderna, interativa e atrativa”;
- Mostrou como explorar possibilidades de outras mídias, além do computador;
- Mostrou como usar uma linguagem mais próxima dos alunos, permitindo assim despertar maior interesse deles para a matéria;
- Incentivou a inovação da prática docente;
- Auxiliou entender com que propósito usar as mídias e “como usá-las, de maneira crítica e intencional”.

A grande maioria afirmou que aprendeu com os colegas durante a formação, especialmente por meio do *fórum*, de projetos coletivos, mas também de outras ferramentas como a biblioteca, os *chats* e até por meio da troca de *e-mails*. Nos *fóruns*, alguns assinalaram, era possível discutir conceitos teóricos e as práticas possíveis nas escolas, esclarecer dúvidas e abrir novas alternativas. “Os projetos coletivos permitem soluções compatíveis com a realidade”, destacou C. “Dicas sobre como montar uma *webquest*” foi o assunto específico mais citado que aprenderam com os colegas. Um aspecto significativo, ressaltado por vários, foi a “importância de conhecer outras realidades e práticas”.

Pode-se perceber que os professores valorizam, como aspectos significativos para a Formação para o uso das TIC, o acesso à bibliografia e conhecimentos teórico-práticos, o estímulo à utilização das mídias em sala de aula para a inovação e dinamização do ensino, e a criticidade e o domínio no uso dessas tecnologias.

6.3 Como as TIC estão entrando na escola

Foi reagindo à segunda enquête que os professores, com raras exceções, interpretações diferentes, mas enfaticamente, manifestaram sua discordância com a maneira pela qual as TIC estão entrando na escola. Um grupo ressaltou que a

chegada de equipamentos é muito bom para as escolas, mas a *falta de preparo dos professores* implica em desperdício de tempo e recursos. *Não há planejamento: nem para a montagem da infraestrutura, nem para capacitação de pessoal*, é o tema recorrente. A formação do profissional para as tecnologias não ocorre durante a universidade, nem depois, durante o serviço, em cursos de atualização. “Tenho visto professores se adequando por conta própria. Outros não fazem questão de usar, ou de usar como são orientados a serem executadas. O professor entende que deve usar por imposição da escola (...) as TIC deveriam ser incluídas como disciplina na faculdade” (L).

O *desinteresse* também é pontuado: “por outro lado, muitos professores alegam diversos motivos para não participarem das capacitações existentes e ainda criticam quem participa” (O). V acredita que o grande problema dos professores que não gostam de usar tecnologias de mídia e informática está nas universidades, pois os professores que formam professores também não usam, acentuando que usar tecnologia não pode ser confundido com uso de PPT. Z, um orientador tecnológico, interpreta a resistência de muitos professores às novas práticas como medo do novo. Já X vê no *choque cultural* um dos maiores obstáculos na condução do processo e recomenda uma preparação programada, gradual, para todos.

Mas nem sempre a capacitação oferecida é suficiente. B, um professor de Informática, atuando em curso de Formação Profissional, prossegue destacando que os laboratórios são mal aproveitados e os cursos dos NTE/ MEC são falhos. H diz ter aprendido a trabalhar de forma mais produtiva, explorando todos os recursos que a tecnologia oferece, depois da Formação em Mídias, mas enfatiza que ainda há muito despreparo do professor, apesar dos cursos oferecidos pelo governo. U esclarece que “para o professor usar as mídias em sala de aula precisa ter planejamento e projetos específicos de implantação das mídias relacionados aos conteúdos”. Há ainda os que observam que não há uma Política para as TIC nas escolas e que tudo precisa de modificações, além da elaboração de *planejamento pedagógico e de infraestrutura por escola*, e ressaltam, como N, que “trabalhar com TIC exige planejamento e isso parece ser bobagem para os nossos administradores”.

A *precariedade na manutenção de equipamentos e os problemas de infraestrutura* foram

temas muito discutidos pelos professores. “As experiências ainda estão soltas e esporádicas. No cotidiano, ainda falta sala ambiente com material disponível e acesso à internet. (...) Começa com uma sala de informática que não comporta fisicamente uma turma” (J). Eles destacaram que a maioria das escolas está sem condições estruturais, físicas e humanas para manter os laboratórios de informática. Y explica que mesmo para usar TV e rádio é complicado e que na sua escola até a sala de leitura está desativada. Alega que quando não são os problemas de manutenção, nas poucas escolas onde as TIC funcionam os professores não têm liberdade para usá-las, porque ficam trancadas. O uso da TV e do DVD ainda é considerado por muitos gestores como lazer e entretenimento. F completa declarando, como outros, que *falta sensibilização de professores e diretores para a utilização das TIC*.

Há os que vão além e querem discutir a *concepção pedagógica* de materiais didáticos e ambientes virtuais disponíveis para utilização. W considera a implementação das TIC nas escolas públicas como um avanço na possibilidade de melhoria na educação, desde que o educador não perca a visão crítica do processo educacional e não se torne “um mero instrumento a serviço dos interesses neoliberais que insistem na tese de fazer competição entre as escolas”, já que são grandes os contrastes de localização, público atendido, recursos humanos e infraestrutura. W propõe que a escola atenda aos reais interesses da comunidade escolar, fundando suas ações em projeto político pedagógico que valorize a gestão democrática, a autonomia e a participação de todos e ressalta que a “tendência das Secretarias de Educação é atrelar as TIC à reprodução de conteúdos prontos e fechados como a Educopédia, Multirio, Projetos em parceria com a Fundação Roberto Marinho, etc”.

6.4 Contribuição das TIC para as práticas pedagógicas

Os professores comentaram que o uso das TIC pode promover contribuições relevantes especialmente relacionadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem; à melhoria de relacionamento com os alunos; e à melhoria de sua própria atualização profissional.

Mesmo quando reproduzem os discursos largamente disseminados durante o curso e levantam os aspectos positivos na adoção das TIC; os professores insistem em reafirmar, ainda que em

menor escala, as dificuldades nas condições de trabalho. Para assegurar regularidade de utilização, depende o professor não apenas de tempo e esforço, pessoal e solitário, de planejamento pedagógico, mas de levar seu próprio material, dispositivos e equipamentos para a escola, e ainda assim, por circunstâncias do ambiente, pode não se viabilizar a atividade.

6.5 Contribuição das TIC para o desempenho dos alunos

Os professores, em grande parte, respondem positivamente à contribuição das TIC tanto em relação ao desempenho escolar, quanto ao futuro profissional dos alunos, especialmente por que elas:

- Possibilitam que os alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, aumentando a autonomia para produção de autodesenvolvimento, o que implicará em formação significativa para o futuro profissional;
- Fariam uma ponte entre os conhecimentos formais e a realidade dos alunos, pois as tecnologias pertencem ao universo deles, além de tornarem o processo educativo mais dinâmico, interativo e interessante;
- Ajudam a contextualizar e a dar significado à aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os professores;
- Concorrem para que adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias e exigidas à inserção no mercado de trabalho, porque estão presentes em praticamente todas as áreas e atividades profissionais.

7 Considerações finais

Notamos que nas falas e considerações dos professores cursistas do Programa Mídias na Educação percebe-se, em um primeiro momento, uma conformação a alguns pressupostos gerais desse Programa, tais como a ideia segundo a qual o uso das tecnologias contribui de forma positiva para a prática pedagógica, para o desempenho dos alunos e para a formação profissional requerida pelo mercado de trabalho. Essas ideias se encontram hibridizadas em diversas falas dos professores-cursistas. Há ainda uma urgência na introdução das TIC no espaço escolar, inscritas como ferramentas, que o professor deve aprender a utilizar adequadamente para tornar sua atividade mais produtiva e prazerosa. Tal anuência pode implicar em analisar possíveis

fracassos como decorrentes da falta de máquinas, de pessoal especializado, da má formação inicial dos professores e não por condicionantes políticos que visam aumentar a eficiência do processo pedagógico como solução para a qualificação da mão-de-obra.

Como já comentamos, os programas e ações referentes à Formação de professores, coordenados pelo MEC, consoante às questões macroeconômicas e as políticas globais, buscam não apenas repensar a educação, mas introduzir uma inovação pedagógica capaz de criar formas alternativas para ampliar a qualificação e resgatar o entusiasmo do professor e o interesse do aluno. Partem do pressuposto segundo o qual os professores necessitam estar preparados para interagir com alunos cada vez mais desinteressados pela escola, porém mais atualizados e informados pelas TIC. O que observamos, pelas falas dos professores, é que isso nem sempre é possível, já que nem todos os alunos dispõem, ou têm facilidade de acesso a equipamentos, podendo inclusive morar em localidades com restrições a esse acesso (por falta de sinal, eletricidade, etc.).

Por outro lado, e em um segundo momento, há marcas substanciais de descolamento entre o discurso oficial e diversas falas dos professores, algumas delas situando em um nível maior de criticidade. Assim, para os professores a falta de aparelhamento das escolas e a dificuldade de acesso às TIC marcam a contradição com os discursos oficiais, e reforçam um ensino que não atrai o interesse dos alunos e não os ajuda a evoluir de um tradicional. Entre as condições e dificuldades cotidianas que apontaram foram enumeradas, como vimos acima: a falta de oportunidade de usar os equipamentos regularmente, por serem escassos; a falta de pessoal para manutenção; as salas inadequadas; o elevado número de alunos por turma; o tempo de aula; a atitude dos gestores; a ausência de planejamento pedagógico e de infraestrutura; a ausência de coordenadores tecnológicos; o fato de muitos alunos não possuírem computador; a baixa qualificação dos professores; a falta de confiança dos professores; os métodos e ensino e avaliação dirigidos a uma aprendizagem passiva e competitiva; a quantidade pouco expressiva de experiências de apropriação pedagógica. Tais fatores representam condições que desmobilizam e desacreditam o trabalho do professor com as TIC.

Além deste ponto, podem ser observadas relações ambivalentes e hibridizações também no que diz respeito ao novo papel do professor, que é

necessário à renovação educacional, e instigado pelo Programa de Formação. Esse papel é se constituir em um agente proativo, que usa a tecnologia de maneira *adequada*, orienta o compartilhamento e a construção coletiva, intermedia situações de aprendizagem, é autor, mas também pesquisa junto, colabora, aprende com os alunos, e incentiva a autoria. Um super-herói se considerarmos as condições disponíveis nas escolas e implica alteração substantiva em práticas tradicionais de docência, estejam estas relacionadas ou não à apropriação pedagógica de TIC.

Costa [24] destaca que é necessário tempo para que as transformações possam ter lugar; e que nunca podem ser impostas. Sobretudo implicam envolvimento e tomada de decisão individual. Argumenta que se, por exemplo, o domínio das ferramentas digitais contribui para o desenvolvimento da confiança são, sobretudo, os fatores internos que determinam sua utilização. Isso não significa prescindir de Formação, ou da colaboração entre pares, mas entender que por si só não serão suficientes.

O professor não abandona suas crenças, as tradições de seu grupo, as suas representações, ainda que aceite as novas ideias e informações. “Como se apropriar quando há outras demandas igualmente importantes?” (H). Nem poderia fazê-lo, se há um estranhamento entre ele e sua prática. Se não for ele o produtor da inovação, constituída experiência, aqui entendida como conhecimento singular, contingente e pessoal [31]. Por isso observamos a convivência de um discurso manifesto que valoriza as TIC, hibridizado com práticas que não as incorporam; ou que apresenta fissuras povoadas de resistência. Longe de se constituírem uma revolta, são compreendidas mal, ou porque se relacionam com o estabelecido e parecem justificáveis, ou porque são subversões silenciosas, mas não deixam de ser resistência [23].

No Programa de Formação Continuada, o foco da universidade tem sido fazer o professor repensar sua prática, auxiliar a construir as alternativas para que os professores se apropriem das tecnologias, porém essa apropriação precisa considerar as condições concretas do trabalho docente, para que a mudança não seja apenas de discurso, mas de modo de fazer educação. Como relataram alguns professores, o que faz a diferença é como serão exploradas as potencialidades da tecnologia, articuladas aos conteúdos, aos objetivos a serem atingidos e, especialmente, à concepção pedagógica que os referencia. Não se trata, portanto,

durante a formação dos professores apenas de informar, ou admitir uma mudança cultural. Trata-se de constituir um saber fazer, sob nova perspectiva, pois uma incorporação de infraestrutura sem redimensionar a distribuição de tempos e espaços, ou sem alterar a forma como se realizam as atividades curriculares, é mera colonização das TIC. Há, portanto, que se observar que nenhum recurso por si só, dentro do espaço escolar, é motivador. Depende dos usos [31] a que está submetido.

Para o discurso oficial a escola vive um momento de significativa renovação, já que os professores estão se apropriando das TIC com a finalidade de fazer os alunos aprenderem bem, em uma escola atualizada e prazerosa. Além da capacitação de professores e gestores e do aparelhamento das escolas, para alcançar essa finalidade têm sido produzidos e distribuídos materiais instrucionais para apoiar o trabalho dos professores. O investimento em conteúdos e em sistemas que garantam a organização do currículo e a fácil integração de novas mídias tem sido a mais nova macroestratégia proposta para facilitar a renovação efetiva do processo ensino-aprendizagem. Os professores são então treinados para a utilização dos materiais e das plataformas de aulas digitais, criados por instituições parceiras e avaliados por professores colaboradores capacitados para sua apreciação. Esses objetos de aprendizagem são selecionados por esses professores colaboradores que passam por capacitação permanente, não abandonaram a sala de aula, e usam o seu tempo livre para essa construção colaborativa. Tal horizonte parece, no entanto, bem distante da realidade dos professores que entrevistamos. Esses projetos são circunscritos a poucos e não se estendem por toda a rede. Provavelmente, porque tal proposição submete o professor a hierarquias funcionais que passam a legitimar o que ensinar e como. O trabalho docente sofre um esvaziamento e a tecnologia deixa de ser a ferramenta para acessar diferentes possibilidades, para se transformar no objeto constituído, com conteúdo e método pré-definidos. Como se o desempenho dos alunos dependesse menos da Formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados.

Pensando com Carvalho [22] pudemos perceber nesse estudo que se os professores deixam de ser autores de seu trabalho, tendem a ser consumidores de saberes e lógicas alienígenas. No entanto, não o fazem de forma passiva e podem fazer com as imposições uma bricolagem; ou seja,

subvertem-nas sem as rejeitar diretamente. A imposição de modelos aplicáveis a qualquer situação foi uma das principais críticas que os professores do curso *Mídias na educação* fizeram. Eles pleitearam que houvesse um planejamento que considerasse as condições de cada escola, o público ali atendido, a localidade onde se encontra inserida, as pessoas que ali trabalham, mesmo que fosse apenas para tratar de infraestrutura.

De maneira geral, entendemos que o curso contribuiu não apenas para o aperfeiçoamento profissional, mas para a migração para outras funções dentro da escola ou em outras unidades; ou, ainda, na construção de nova carreira profissional, para quem está em vias de se aposentar em uma das matrículas, ou então se preparando para deixar o magistério.

É fácil culpar o professor, o curso de Formação, os gestores das escolas pelas dificuldades na aplicação das técnicas, ou pelos resultados que não são alcançados. A proposta de apropriação das TIC, que não considera as condições mínimas de trabalho, incluindo a baixa remuneração e a desvalorização da função docente e as desigualdades de toda ordem (acesso a sinal digital, capital cultural, etc.) instauradas na cena escolar, evocando apenas a Formação Continuada bem realizada, isoladamente, como produtora da mudança educacional, configura seu caráter reducionista e simplificador.

Agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual se faz parte. Os critérios de avaliação, os materiais instrucionais, os currículos, os programas, as ações e representações de professores, gestores, supervisores, inerentes ao funcionamento da escola não são apenas aspectos técnicos. Alguns relatos sobre as invenções e práticas de professores do *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação* nos mostraram que as TIC podem ajudar a redimensionar as práticas pedagógicas, se não forem tomadas apenas como criatividade eventual e dispersa, e se forem enfrentadas as condições concretas de trabalho; e as apropriações simplificadas, reducionistas e redentoras de inovação educacional. A troca entre os professores, em espaços virtuais e até presenciais, socializando táticas e realidades vividas, “ajuda a mudar de ideia” (E) e se mostrou significativa fonte de saber e de criação de alternativas. Como disse um deles (C): “Os projetos coletivos permitem soluções compatíveis com a realidade”, que estavam vivendo. Logo, continuar inventando e instituir lugares e espaços para trocas

sistemáticas de práticas inventadas nas escolas podem ser uma alternativa de Formação.

Referências

- [1] K. M. Alonso. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104 – especial, p. 747-768, out. 2008.
- [2] ANDIFES. MEC institui Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Publicado em 19 out.2007. Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu32.asp> Acesso em 23 abr. 2012.
- [3] Ball, S. Palestra realizada na UERJ, RJ, em novembro de 2009. Disponível em: <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/> Acesso em: 28/01/2012.
- [4] _____ Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v.1, n° 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- [5] R. Barreto (coord.) et al. Educação e Tecnologia (1996-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 213 p. Série Estado do Conhecimento; n.9.
- [6] R. Barreto. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, p.271-286, jul./dez. 2003.
- [7] M. L. Belloni. Tecnologia e Formação de profesores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998.
- [8] _____ A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003.
- [9] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB – 9334/96 – 5ª ed. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1 Acesso em 18 jul. 2011.
- [10] BRASIL. Ministério de Educação. Portal do MEC. Secretaria de Educação a Distância – SEED. Secretarias e órgãos vinculados. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=532&msg=1 Acesso em: 12 jul. 2011.
- [11] BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Legislação de EAD. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865)educacao-a-distancia&Itemid=865 Acesso em 20 jul. 2011.
- [12] BRASIL. Ministério de Educação. Portal do MEC. Universidade Aberta do Brasil. UAB. Decreto 5800/2006. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legais/decre_e_11.php
- [13] BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal CAPES. Lei nº 11502/2007. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-11502.html> Acesso em 20 jul. 2011.
- [14] BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal CAPES. Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica. Decreto 6755 de 29/01/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm Acesso em 21 jul. 2011.
- [15] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria nº 171 de 16 de outubro de 2007. Institui o programa de Formação Mídias na Educação. Brasília/ DF: Diário Oficial da União – seção 1, 2007.
- [16] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Resolução nº 064 de 13 de dezembro de 2007. Estabelece critérios e procedimentos para participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Brasília/DF: 2007.
- [17] BRASIL. Portal CAPES. MÍDIAS na Educação. Programa terá nova estrutura curricular. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2902-programa-midias-na-educacao-tera-nova-estrutura-curricular> Acesso em 20 jul. 2011.
- [18] BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article Acesso em 23 abr.2012.
- [19] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Proposta e Orientações Gerais para a implementação do Ciclo avançado (Especialização). s/d.
- [20] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Projeto Básico (disponível no e-ProInfo). 2005.
- [21] BRASIL. Reflexões Sobre a Política Nacional

- da Juventude. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-juventude-2003-2011> Acesso em 23/04/2012.
- [22] J. M. Carvalho. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, abr.-jun. 2013.
- [23] M. d. Certeau. *A invenção do cotidiano*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- [24] F. A. Costa. *Repensar as TIC na Educação*. Lisboa: Santillana, 2012.
- [25] Autor
- [26] O. Evangelista e E. Shiroma. *Educação e Pesquisa*. SP, v. 33, p. 531 – 541, set./dez. 2007.
- [27] M. Foucault. *A Ordem do Discurso*. 11ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- [28] H. C. L. de Freitas. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100- especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- [29] A. Z. Kuenzer. A formação dos professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.32, n.116, p. 667- 688, jul.-set. 2011.
- [30] M. Ludke, A. F. B. Moreira e M. I. da Cunha. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n.68, dez. 1999.
- [31] J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan.- abr. 2002.
- [32] A. Mattelart. *História da sociedade de informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- [33] J. E. D. Pereira. As licenciaturas e as novas Políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- [34] Pretto, N. D. L e Lapa. A. Educação a Distância e a precarização do trabalho docente. *Revista Em Aberto*. Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, Nov.2010.
- [35] S. Righetti. CGI.br: uma história de sucesso. *Revista.br*. Publicação do Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo, p.10-17, ano 2, edição 03, out. 2010.