



Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos

The developments of continuing education in Media in Education in the pedagogical practice of graduates

L. H. Alves*; J. R. Paulo

Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 35420-000, Mariana-MG, Brasil

**luanhenri.alves@gmail.com*

(Recebido em 27 de outubro de 2010; aceito em 25 de março de 2021)

Defronte as limitações advindas da formação inicial de professores e os constantes rearranjos sociais e tecnológicos que convergem na escola, faz-se necessária a proposição de cursos de formação continuada aos docentes, de modo que aprimorem conhecimentos e desenvolvam habilidades em prol da oferta de um ensino com melhor qualidade aos alunos. Face ao exposto, procuramos identificar, em uma investigação de mestrado, os desdobramentos do curso de Especialização em Mídias na Educação e os possíveis redimensionamentos na prática pedagógica dos professores egressos no tocante à integração das mídias no processo de ensino e de aprendizagem. O estudo, de cunho qualitativo, teve como instrumento para construção dos dados o questionário online contando com a participação de 32 professores. Os resultados indicam a constituição de uma postura crítica por parte de alguns sujeitos frente às mídias, reelaborando as formas de integrá-las na sala de aula. Esses têm observado as particularidades de cada mídia e articulado seu uso com os objetivos pedagógicos que pretendem alcançar. Não obstante, alguns sujeitos mantiveram as práticas de ensino tradicionais e, em consequência, utilizam as mídias apenas como ferramenta de reprodução ou transmissão de conhecimentos, desconsiderando o potencial pedagógico que elas detêm.

Palavras-chave: formação continuada, mídias na educação, redimensionamento da prática pedagógica.

Faced with the limitations arising from the initial training of teachers and the constant social and technological rearrangements that converge at school, it is necessary to propose continuing education courses for teachers, so that they can improve their knowledge and develop their skills in favor of offering better quality teaching to its students. In view of the above, we tried to identify, in a master's investigation, the developments of the course Specialization in Media in Education and possible resizing on the pedagogical practice of graduates teachers, regarding the use of media in the process of teaching and learning. This study, of qualitative qualification, had as an instrument of data construction the online questionnaire, with the participation of 32 teachers. The results indicate the constitution of a critical posture on the part of some subjects towards the media, re-elaborating the ways of integrating them in the classroom. These have observed the particularities of each media and articulated its use with the pedagogical objectives they intend to achieve. Nevertheless, some subjects who maintained traditional teaching practices and, as a consequence, use the media only as a tool for the reproduction or transmission of knowledge, disregarding the pedagogical potential that they hold.

Keywords: continuing education, media in education, resizing of pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

É ideal lembrarmos que as tecnologias e mídias ganharam espaço na contemporaneidade, romperam com barreiras geográficas, passaram a mediar as relações interpessoais e reconfiguraram as formas de se obter conhecimento. Podemos dizer que a prática docente deverá pautar-se no processo de ensinar os alunos 'aprender a aprender', visto que as informações são facilmente acessadas por eles nas diversas mídias disponíveis. Ao professor fica incumbido o dever de ensinar os discentes a analisá-las de maneira crítica, até porque, "o conhecimento se dá no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar e no sintetizar" [1].

As tecnologias se comportam como recursos que não simplesmente medeiam a relação do homem com o mundo, mas reconfiguram suas formas de pensar e agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, e, em função disso, ambos são transformados no processo. A disseminação das tecnologias altera a vivência social do homem, seu modo de trabalho e origina

novas formas de comunicação interpessoal. Podemos dizer que elas se comportam como os instrumentos de mediação na presente época, pois “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir” [2].

A presença latente das tecnologias e mídias na sociedade dita novas formas de pensar e fazer educação, visto que “notícias, fatos e mudanças podem chegar à sala de aula pela boca dos alunos, sem que o professor tome conhecimento previamente” [3]. À vista disto, a atualidade tecnológica proporciona aos alunos novas formas e fontes de consulta para construção da sua aprendizagem, e cabe aos professores o dever de aprimorar sua prática pedagógica no intento de assimilar esses novos recursos à sua prática pedagógica. Almeja-se que os professores se tornem catalisadores no processo de reconstrução do ato de ensinar, assumindo a função de mediadores entre o aluno e a informação e criem oportunidades para a integração das mídias na formação discente [4].

Nesse espectro, “as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar” [5]. Fraseado de outra forma, a educação como instrumento socializador e transmissor da cultura deve adaptar-se às inovações tecnológicas e prover condições aos alunos de apropriação crítica desses recursos. De fato, muitas são as vertentes que subjazem à educação e acabam limitando a formação inicial dos professores que não contempla todos os impasses que enfrentarão na prática sendo necessário que recorram à formação continuada.

Todavia, os programas de formação continuada devem levar em consideração o contexto social, afetivo e cultural que os professores integram, caso contrário, tendem a tornar-se ineficazes no tocante às mudanças esperadas na prática pedagógica pós-formação. Isto pois, esses profissionais estão inseridos em grupos sociais específicos, dotados de concepções próprias acerca da educação, de valores e de condutas. Metaforicamente, essas concepções se comportam como filtros dos conhecimentos novos que chegam, selecionando aqueles que apresentam relevância direta com o meio ao qual esses sujeitos estão inseridos [6].

Então, as ações formativas devem “entrelaçar-se” (termo emprestado da autora citada) com o meio sociocultural e profissional do grupo ao qual o sujeito em formação pertence. Assim, a probabilidade de os saberes apresentados serem incorporados é maior em detrimento a programas que enfatizam apenas os aspectos cognitivos e acabam esbarrando nas representações socioculturais do grupo. Em consequência, não há desdobramentos significativos nas concepções e práticas pedagógicas dos docentes em seu cotidiano escolar. Eles possuem a formação, mas ela não foi significativa para o seu desenvolvimento profissional.

Destarte et al. (2016) [7] afirmam que algumas pesquisas têm indicado baixos resultados dos cursos de formação continuada nas práticas docentes, sobretudo, alterações expressivas em suas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino e função da escola. Desse modo, o objetivo da presente pesquisa, recorte de uma investigação de mestrado, foi identificar os desdobramentos do Curso de Especialização em Mídias na Educação (CEME), ofertado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP), bem como os possíveis redimensionamentos na prática pedagógica dos professores egressos, no que concerne a utilização das mídias no processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito de mídias abrange as esferas da comunicação, lazer, entretenimento e informação, por isso representam um conjunto substancial de possibilidades de utilização na sala de aula. As mídias são entendidas como o ‘meio’ de sistematizar e promover a informação. No contexto brasileiro, em especial, elas assumem diversos sentidos, tais como: de ferramenta técnica – internet; de um veículo específico (por exemplo, a TV); de vários veículos (as mídias impressas) [8]. Na definição desses autores, todos e quaisquer veículos que propiciem a informação e comunicação são mídias, elencando-os, temos: “rádio, jornal, TV, revista, o computador, o satélite, o panfleto, o cartaz, a fotografia, o cinema, a fixa, o banner, enfim, todo e qualquer meio pelo qual sejam possíveis a emissão e a recepção de imagens” [8]. Evidenciamos que o termo ‘mídias’ nessa incursão refere-se à ‘Informática e Internet’, ao ‘Rádio’, ao ‘Material Impresso’ e a ‘TV e Vídeo’ por serem essas as mídias abordadas no decorrer do CEME.

A escolha do CEME para objeto de análise nesta investigação justificou-se pelo interesse dos pesquisadores em analisar as suas possíveis contribuições e desdobramentos no saber fazer pedagógico dos docentes, e o fato de não terem sido realizados estudos dessa natureza no referido curso. Informamos a existência de uma pesquisa realizada por uma professora com 315 alunos

concluintes do CEME/CEAD/UFOP dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 no intento de verificar a percepção deles quanto à formação ofertada a partir das seguintes categorias: “(1) organização do curso; (2) aspectos institucionais; (3) interesse e comprometimento do aluno; (4) relação com as mídias e novas tecnologias desenvolvidas no curso e (5) impressões sobre a EaD e a interação no ambiente virtual” [4]. Contudo, como pode-se inferir pelas categorias apresentadas, a pesquisa se distancia da presente proposta, uma vez que nosso ideário é investigar os desdobramentos do curso na prática dos professores egressos da formação.

Acreditamos que a socialização dos resultados obtidos na oferta analisada com a Universidade e os Polos de Apoio Presencial (PAP) fortalecerá a parceria entre essas instituições, pelo fato de a ação formativa oportunizada aos atores educacionais pelo CEME ter se demonstrado profícua, e em função disso, poderá resultar numa melhoria da qualidade educacional nas escolas em que os egressos estão lotados.

Evocado anteriormente, o termo ‘redimensionamento da prática pedagógica’, em nosso entender, simboliza a passagem de uma prática, por vezes, rotineira, mecânica e acrítica para a apropriação de estratégias didáticas de forma mais reflexiva e direcionadas por objetivos sólidos de aprendizagem; é lançar um novo olhar ao processo educativo e dar novo sentido ao fazer docente. O redimensionamento da prática pedagógica é o ato de o professor assumir para si o ideal da promoção de novas possibilidades para a educação.

O redimensionamento implica em delinear novos caminhos para condução da aula e romper com as práticas de ensino vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional, propondo novos significados e formas de utilização dos recursos disponibilizados, assim como remodelar estratégias didáticas preconcebidas e consolidadas. Redimensionar é dar nova forma ao ato de lecionar, porém, isso só será possível a partir do movimento de repensar a própria prática.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo, de cunho qualitativo [9], investigou os egressos do CEME pertencentes a dez Polos de Apoio Presencial (PAP) – sendo quatro localizados no estado de São Paulo (Cangaíba, Interlagos, Jardim Guapira e Vila das Belezas) e seis em Minas Gerais (Caratinga, Divinolândia de Minas, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagamar e Passos) –, que em parceria com o CEAD/UFOP ofertaram o referido curso no ano de 2014. Todavia, os dados comunicados neste artigo correspondem às verbalizações dos sujeitos pertencentes a nove PAP, visto que selecionamos aleatoriamente os egressos de um PAP de Minas Gerais para participarem somente da fase pré-teste da pesquisa. Essa fase serviu para identificar e corrigir possíveis fragilidades no instrumento de coleta de dados antes da proposição do questionário à amostra definitiva, desta forma, as respostas desses egressos não entraram nos relatórios finais.

Participaram do estudo 32 dos 123 professores egressos, totalizando uma adesão de 26% da amostra total à pesquisa. Os interlocutores foram informados a respeito dos objetivos e implicações da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de responderem ao questionário. Com vistas a garantir o anonimato, seguem identificados com nomes fictícios. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto sob o parecer nº 3.196.263 (CAAE: 04292818.1.0000.5150).

O questionário online foi elaborado e compartilhado com os sujeitos da pesquisa por meio da plataforma *Google Forms*. Metodologicamente, a opção pelo questionário online se mostrou coerente com as especificidades da pesquisa, haja vista que por se tratar de um curso ofertado na modalidade EaD, os professores egressos estão distribuídos geograficamente em cidades e estados distintos, como mencionado alhures, tornando-se inviável a aplicação presencial do questionário. Ademais, destacam-se como vantagens de utilizar a internet como meio de aplicação do referido instrumento de coleta de dados o fato de, primeiro, a devolução do questionário respondido virtualmente ser mais rápida em detrimento daqueles enviados pelo correio; e em segundo lugar, a maior facilidade na elaboração e tabulação dos dados [10], tendo em vista que a plataforma utilizada os organiza em planilhas e em gráficos, como é o caso de dados quantitativos.

O questionário foi estruturado em dois blocos de questões assim dispostos: (i) perfil e caracterização do professor e (ii) concepções sobre o CEME e a prática pedagógica.

Conjuntamente, totalizaram 21 questões (abertas e fechadas) que nos permitiram: (a) compreender como era a prática pedagógica dos professores antes e como ela se estabeleceu após a formação; (b) identificar quais mídias eram (e quais passaram a ser) integradas na prática pedagógica; (c) identificar a frequência, a forma de utilização e os entraves enfrentados pelos professores ao trabalhar com as mídias em suas aulas; e (d) caracterizar os sujeitos considerando sua idade, formação, experiência e atuação profissional.

Os dados obtidos foram submetidos ao método da análise de conteúdo [11]. Composto por três fases sequenciais – a pré-análise, a exploração do material e a inferência/interpretação dos resultados –, esse método viabilizou, respectivamente, a construção do *corpus* de dados, o tratamento e categorização dos resultados e as análises interpretativas das informações obtidas por meio dos questionários.

A interpretação nos permitiu significar os dados e expor os resultados alcançados com o estudo. Por meio desse processo, rompemos com a simples descrição dos dados coletados e identificamos o conteúdo latente nas verbalizações, ou seja, aquele que se encontra por trás do imediatamente percebido, localizado nas entrelinhas da comunicação. Para tal, foi preciso um constante retorno aos marcos teóricos que fundamentaram a pesquisa, considerando que o embasamento neles conferiu sentido à interpretação. Em nosso entender, a interpretação não ocorreu de forma isolada ao final do processo, ela esteve presente em todos os momentos como o fio condutor que norteou todas as fases do método.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Quanto aos sujeitos da pesquisa

Consideramos que caracterizar os sujeitos interlocutores com base na formação acadêmica, na trajetória profissional e na faixa etária foi essencial para uma melhor compreensão dos porquês e dos modos de integração dos recursos midiáticos em suas práticas docentes, pois, como nos adverte Moran (2006) [1], as tecnologias por si mesmas não detêm a capacidade de interação, uma vez que ela está na forma com a qual lidamos com esses recursos, ou seja, nas nossas mentes.

Os interlocutores são majoritariamente do gênero feminino, equacionando a proporção de 26 mulheres para seis homens, dado semelhante ao identificado por Gatti e Barreto (2009) [12] quando discutem a presença predominante de mulheres no magistério. Em relação ao perfil etário, o intervalo de variação compreende de 26 a 61 anos, conferindo heterogeneidade à amostra. Cabe destacar que a faixa etária do professor pode apresentar relação direta com o uso ou não das mídias durante as aulas. Acreditamos que professores mais jovens possuam maior familiaridade com esses recursos e, em função disso, maior facilidade em integrá-los à prática, ao passo que professores com mais tempo de vida e que possuem práticas de ensino consolidadas nos moldes tradicionais, comumente são mais resistentes quanto a utilização das mídias, em especial as de cunho tecnológico e mais modernas, demandando de maior esforço e capacitação para o emprego desses recursos no processo de ensino e de aprendizagem [13].

Em relação à formação inicial para docência todos possuem curso de nível superior com abrangência em distintas áreas do conhecimento, até porque o CEME não focaliza uma disciplina ou área específicas, mas objetiva atender todos os professores da educação básica, indistintamente. Desta forma, os dados nos revelam que entre os sujeitos temos licenciados em: Filosofia (01), Geografia (01), História (03), Matemática (05), Português (05) e Pedagogia (13). Encontramos também bacharéis em Artes (01), Ciência da Computação (01), Desenho e Plástica (1) e Relações Públicas (01).

No tocante à formação continuada, 23 professores realizaram algum outro curso de pós-graduação além do CEME, demonstrando que possuem uma certa preocupação com sua formação acadêmica, principalmente quanto ao aprimoramento da sua prática pedagógica no tocante a utilização das mídias, visto que, dentre os 18 que cursaram outra especialização *lato sensu*, quatro focaram em cursos voltados para a utilização das mídias na educação. Para mais, 19 dos 32 participantes alegaram não terem cursado disciplinas durante a formação inicial que trouxesse em

seu escopo a temática mídias e tecnologias, demonstrando ausência de arcabouço teórico que fomenta o efetivo uso desses recursos na sala de aula o que pode justificar o ingresso no CEME.

Esse fato nos remete às lacunas existentes na formação inicial que não contempla integralmente as demandas formativas dos alunos, sendo necessário recorrerem aos cursos de formação continuada para aprimorarem sua prática, como apontado por Mercado (1999) [14]. Para o autor, os cursos de especialização são uma das formas mais significativas de formar os professores para as tecnologias no Brasil. Embora se comportem como momentos formativos pontuais, esses cursos promovem a “alfabetização em novas tecnologias” quase em caráter de formação inicial, haja vista que um número expressivo de professores não teve contato com esses recursos ou disciplinas e atividades de formação envolvendo as tecnologias durante a graduação. Sobretudo, a especialização ensina a renovação das práticas pedagógicas habilitando o professor a usufruir das tecnologias em suas aulas.

O tempo de serviço na carreira docente variou de 1 a 33 anos de experiência, ou seja, o CEME contemplou desde professores em início de carreira até os mais experientes. Esses dados demonstram que independentemente do nível de atuação e experiência profissional, os professores se sentem despreparados para lidar com as especificidades das mídias e os novos ritmos que elas impõem à educação. Assim, um dos maiores problemas da educação atual assenta-se no fato de “os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada, estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” [15].

O CEME tem como objetivo viabilizar formação continuada para o uso das mídias de forma crítica e articulada com a proposta pedagógica a todos os docentes da educação básica, incluindo aqueles da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Faz-se saber que entre os sujeitos de pesquisa, 24 professores estão em pleno exercício da docência e vinculam-se em uma ou mais das modalidades educacionais elencadas anteriormente, além de perfazerem sua jornada de trabalho em uma ou mais escolas. Dentre os oito sujeitos que não estão lecionando, dois desenvolvem atribuições em outros setores, como administrativo e coordenação pedagógica, e uma aposentou-se recentemente. A polivalência na atuação docente, para Carvalho (2018) [13], é característica comum entre essa classe profissional, tendo em vista que comumente nos deparamos com professores que desenvolvem suas funções em mais de uma escola e, em alguns casos, atuam em disciplinas variadas.

3.2 Quanto a periodicidade de utilização das mídias

Inicialmente, apresentamos na Tabela 1 a sistematização da frequência de utilização das mídias em caráter comparativo acerca da periodicidade do uso ocorrido anterior e posterior ao CEME. Entendemos que a periodicidade de utilização de cada mídia representa um indicativo de redimensionamento da prática pedagógica, pois o seu uso demonstra que os professores percebem as contribuições positivas desses recursos para o processo educacional.

É importante pontuarmos que todos os respondentes que estavam em pleno exercício da docência anterior a formação possuíam o hábito de trabalhar com as mídias em suas aulas, ainda que de forma tímida. Nesse caso, consideramos que o redimensionamento da prática não se deu pelo simples fato de usar ou não esses recursos, mas, sim, pela forma e finalidade de uso. É interessante pensarmos que a alteração e alternância das mídias utilizadas pelos professores também podem representar redimensionamentos na prática ocasionados pela formação. Contudo, não discordamos de o professor permanecer utilizando a(s) mesma(s) mídia(s) que outrora estava(m) presente(s) em sua prática, desde que o seu olhar para esse recurso tenha sido alterado e, conseqüentemente, o modo com o qual tem sido integrado às aulas.

Ressaltamos que oito sujeitos não estavam em exercício da docência no ato de resolução dos questionários, todavia, as informações por eles fornecidas foram consideradas na análise, uma vez que remetem às experiências profissionais advindas posteriormente ao CEME. Soma-se a isso o lapso temporal existente entre a conclusão do CEME – ocorrida em 2015 e a fase de coleta de dados – realizada entre os meses de maio e agosto de 2019 –, desta forma, gozaram de tempo hábil para aplicar os conhecimentos construídos durante a formação.

Tabela 1: Sistematização frequencial de utilização das mídias pelos professores.

Sujeito	Anterior à formação	Posterior à formação
Alice	2 x por semana	Diariamente
Amanda	1 x por mês	1 x por semana
Ana	3 x por semana	3 x por semana
Beatriz	2 x por mês	2 x por semana
Bianca	2 x por mês	Não está lecionando
Bruna	1 x por mês	1 x por semana
Camila	2 x por semana	4 x por semana
Carmem	1 x por mês	2 x por mês
Eduarda	1 x por mês	Não está lecionando
Eva	1 x por semana	2 x por semana
Gabriel	3 x no ano	2 x por mês
Geralda	1 x por semana	2 x por semana
Helen	1 x por semana	Não está lecionando
Helena	1 x por semana	2 x por semana
Inês	Diariamente	Diariamente
Ione	1 x por semana	1 x por semana
João	2 x por mês	3 x por semana
Joana	1 x por mês	3 x por semana
Júlio	1 x por mês	2 x por mês
Larissa	1 x por semana	3 x por semana
Laura	1 x por mês	2 x por mês
Loiane	1 x por mês	Não está lecionando
Luciana	3 x por semana	3 x por semana
Luzia	1 x por semana	1 x por semana
Marta	1 x por mês	1 x por semana
Mateus	1 x por mês	Não está lecionando
Nicole	3 x por semana	Não está lecionando
Paulo	2 x por semana	2 x por semana
Pedro	3 x por semana	Não está lecionando
Roberta	Não estava lecionando	Não está lecionando
Rosa	2 x por semana	2 x por semana
Sofia	2 x por mês	3 x por semana

Destacamos o caso de Roberta que não estava lecionando quando ingressou no curso, nem agora após a conclusão. Como grande parte dos professores brasileiros, ela mencionou não ter cursado nenhuma disciplina durante a formação inicial que em seu escopo abordasse as mídias e tecnologias na educação, tampouco sua utilização pedagógica na sala de aula. Por esse motivo, ela matriculou-se no processo formativo em análise de modo a buscar conhecimentos teórico-práticos sobre as mídias o que, de fato, aconteceu, haja vista que em suas verbalizações, identificamos que houve a construção de uma postura crítica frente a aplicabilidade desses recursos. Em suas palavras:

“A minha formação no Curso de Mídias na Educação propiciou uma visão sistemática das inúmeras possibilidades de se utilizar os recursos midiáticos em sala de aula. A partir dessas possibilidades que, até então não as utilizava ou não sabia como utilizar, a minha autonomia enquanto professora foi garantida, uma vez que o curso mostrou maneiras de como inserir esses recursos em minhas aulas de modo a atingir meus objetivos no processo de ensino-aprendizagem [sic] de meus alunos, fundamentalmente no ensino de língua estrangeira, no meu caso.”

Analisando a tabela acima, percebemos que 17 professores alteraram a frequência de utilização das mídias, são eles: Alice, Amanda, Beatriz, Bruna, Camila, Carmem, Eva, Gabriel, Geralda, Helena, João, Joana, Júlio, Larissa, Laura, Marta e Sofia. Chamamos a atenção para o caso do professor Gabriel. A sua frequência de utilização das mídias migrou radicalmente de 3 vezes ao ano para 2 vezes por mês. O aumento na frequência de utilização desses recursos leva-nos a crer que os professores, em especial o Gabriel, acreditam que eles contribuem de forma positiva com o processo educacional, além do fato de o curso ter fomentado discussões teórico-práticas que os capacitou a utilizar esses recursos sem receios.

Os outros sete professores, que estão em pleno exercício da docência, apresentaram a mesma frequência de utilização das mídias tanto antes quanto após a formação. São eles: Ana, Inês, Ione, Luciana, Luzia, Paulo e Rosa. Nesse caso, não temos como conjecturar se há algum redimensionamento da prática pedagógica ligado à frequência, pois para tal análise demandaríamos de dados concretos sobre o porquê a periodicidade de uso desses recursos se mantém inalterada.

Por fim, compartilhamos do posicionamento de Kenski (2003) [16] quanto a possível incompreensão de alguns professores acerca do que são mídias. Embora o CEME tenha trabalhado tais delimitações e definições, e tenhamos deixado claro no questionário o que definimos por mídias na presente investigação, chamou-nos a atenção o fato de os professores, excetuando Alice e Inês, relacionarem frequências de uso de 1 ou 2 vezes por mês, e até mesmo 3 vezes ao ano. Tal inquietação se deve ao fato de que uma parcela significativa dos professores utilizam frequentemente diversos materiais impressos como recursos didáticos em suas aulas, como, por exemplo, livros, apostilas, fotocópias, dentre outros. Parece-nos que o entendimento de alguns professores quanto ao termo ‘mídias’ e os recursos que ele abarca está focado apenas naqueles de cunho eletrônico.

3.2 Quanto aos modos de utilização das mídias

Ainda que a periodicidade no uso das mídias, a nosso ver, represente indícios de redimensionamentos da prática dos professores, a forma que eles as têm integrado na sala de aula merece especial atenção. Dentre os sujeitos interlocutores da pesquisa, seis descreveram a utilização das mídias articulada com objetivos pedagógicos para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais criativa, dinâmica e que contribua para o desenvolvimento da autonomia dos alunos frente à construção do conhecimento.

Apresentamos as suas verbalizações: *“no que se refere ao material impresso, trabalho com atividades melhor elaboradas. Não apenas levo vídeos, mas os produzo com meus alunos”* (Carmem), *“gravo áudios para perceber a leitura, filmamos encenações de histórias para assistir posteriormente. Laboratório de informática uma vez na semana aula de 5 minutos na maioria das vezes com jogos alfabetizadores e matemáticos”* (Eva), *“desenvolvemos um programa de rádio na escola e um blog”* (Geralda), *“no campo da matemática, tenho buscado desenvolver práticas com a utilização de softwares de geometria dinâmica. Essa prática contribui para que os alunos testem de forma mais rápida suas conjecturas”* (Laura), *“uso do laboratório de informática, a fim de explorar algumas ferramentas ligadas a matemática”* (Loiane) e *“estamos também estruturando algo similar a uma rádio e também um blog para notícias pertinentes a escola e seus envolvidos”* (Paulo).

A postura desses professores em relação às mídias parecia-se ao paradigma emergente [17] que visa a ruptura com tendências conservadoras de educação e defende um ensino que ajude o aluno a desenvolver a capacidade de se posicionar diante da realidade que vive. Para tal, a prática pedagógica dos professores deve ser inovadora, superar a fragmentação do ensino em ‘caixas’ (disciplinas) e romper com a reprodução acrítica do conhecimento. Desta forma, o conhecimento deve ser construído na sala de aula *“com autonomia, com criatividade, com criticidade [a fim de] provocar a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”* [17].

Nesse ínterim, entendemos que Eva ao gravar o áudio da leitura dos seus alunos e reproduzi-lo posteriormente tem adotado criatividade na condução das suas aulas, bem como a utilização das tecnologias de forma pedagógica, uma vez que tais recursos têm fomentado oportunidades de reflexão sobre o processo de construção da aprendizagem desses alunos. Por meio das gravações

ela poderá, em conjunto com os alunos, avaliar a dicção, entonação e pontuação durante a leitura por eles realizada. Além de permitir a reflexão sobre o desenvolvimento estudantil, alinha o contexto educacional com o social ao fazer o uso de tecnologias que estão massivamente presentes no cotidiano dos discentes fora dos muros escolares.

Outro ponto relevante de discussão é a integração de jogos e softwares educacionais efetuada pelas professoras Eva e Laura. Esses recursos permitem que os alunos apliquem seus conhecimentos em situações práticas e testem o nível de aprendizagem alcançado. Para além, Leffa e Pinto (2014) [18] defendem que os games desenvolvem vastas competências nos alunos, dentre elas, a psicomotora, a afetiva e a cognitiva. Essa última engloba o aprimoramento da inteligência espacial, o domínio de conteúdos e a resolução de problemas que são características ímpares no desenvolvimento da autonomia dos discentes defendida pelo paradigma emergente.

Nos registros dos demais interlocutores, percebemos o uso das mídias como reprodutoras de práticas rotineiras, isto é, a apresentação e/ou exposição de conteúdo por meio da exibição de vídeos e execução de músicas, por exemplo. A utilização das mídias e demais recursos tecnológicos apenas como instrumentos ou artefatos de suporte técnico nas aulas, não explorando a totalidade do seu potencial pedagógico, pode minar suas possibilidades para o fomento de uma construção ativa da aprendizagem por parte dos alunos. Assim, é “preciso que o professor saiba utilizar adequadamente, no ensino, as mídias, para poder melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido” [16].

A autora em voga também destaca a necessidade de promover novas formas de ensino e de aprendizagem, tendo vista as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade. Para ela, o professor deve auxiliar o aluno no desenvolvimento das suas criatividade, na sensibilização auditiva, visual e na sua capacidade de analisar criticamente as informações veiculadas pelas mídias. É necessário que o docente rompa com o “modelo de educação que valoriza o ensino rotineiro e repetitivo, e que não corresponde às necessidades pessoais e profissionais [dos alunos]” [16].

Algumas das verbalizações que levam-nos a crer que as mídias têm sido usadas de forma meramente técnica estão relacionadas a seguir: “*exposição de material pelas mídias, como: música, vídeo e outros*” (Beatriz), “*na apresentação de algum novo conteúdo que requeira uma informação melhor ilustrada e no caso da internet para acessar sites de programação on-line*” (Gabriel) e “*procuro sempre em cada conteúdo transmitir vídeos ou pesquisar com eles no celular, sobre o assunto*” (Marta).

Os verbos ‘exposição’, ‘apresentação’, ‘acessar’ e ‘transmitir’ apresentados nas falas, demonstram que os professores não têm explorado de forma significativa as potencialidades das mídias, pelo contrário, elas são utilizadas apenas como ferramenta de transmissão de conhecimentos, e não de construção. Cabe ressaltar que defendemos a junção das práticas tradicionais de ensino com as inovações tecnológicas atuais. Não acreditamos na extinção de práticas ditas como ‘velhas’ (verbalização do conteúdo, lousa), mas que essas sejam permeadas pelos recursos midiáticos disponíveis, de modo que juntas proporcionem um espaço formativo aos alunos que esteja atrelado ao contexto histórico que estão inseridos e oportunizem distintas formas de construção do conhecimento.

Nesse sentido, quando as mídias são utilizadas conjuntamente às aulas expositivas dialogadas podem mediar a compreensão do aluno acerca do conteúdo discutido e enriquecer a abordagem didática empregada pelo professor. Isto, pois esses recursos associam a imagem, o som e o movimento, conferindo maior grau de realidade ao conteúdo que está sendo ensinado, e, por que não dizer, o aprofundamento desses conhecimentos que poderia não ser possível se utilizasse apenas a explanação oral [2].

Elucidamos que a concepção de práticas tradicionais de ensino baseia-se nos escritos de Francisco Imbernón (2011) [19] e Dermeval Saviani (1999) [20] a respeito da Pedagogia Tradicional. Segundo os autores, essa teoria pedagógica respaldava um ensino que visava “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente” [20]. O professor, tido como figura central, transmitiria aos alunos um determinado acervo cultural; os alunos, por sua vez, deveriam apenas assimilar o que lhes era repassado.

Enfim, se concebermos uma educação desassociada com os ideais de transmissão, de repetição e de memorização de informações e se encararmos as mídias como detentoras de funcionalidades que não se restringem somente a veiculação de informações, torna-se aconselhável que os

professores utilizem esses recursos de modo a potencializar suas práticas pedagógicas, fomentando o desenvolvimento de um currículo escolar focado na constituição da autonomia do aprendiz e o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo [21].

Sequenciando, temos: *“possuímos apenas um grupo de WhatsApp para trocar informações sobre trabalhos e avaliações”* (Amanda), *“as mídias são usadas para realizar os planos de aulas de duas escolas”* (Beatriz), *“comunicação com os pais e comunidade escolar. Planejamento de aulas e pesquisa”* (Camila), *“as mídias são utilizadas para disponibilizar aos alunos, via Blog, listas de exercícios de reforço”* (Gabriel), *“divulgação de assuntos pedagógicos em redes sociais”* (Júlio), *“trabalho diretamente no laboratório de informática e também em sala uso, muito vídeo, Datashow para expor conteúdo”* (Sofia).

As falas acima são demonstrativos de como as mídias têm sido usadas pelos egressos posterior à formação, mas se olharmos para a forma que esses mesmos sujeitos e outros utilizavam tais recursos antes de ingressarem no CEME, perceberemos que não há muita diferença, e, assim, podemos inferir que a prática pedagógica segue na mesma direção, ou seja, não sofreu redimensionamentos. Vide: *“apenas na visualização de vídeos educativos”* (Amanda), *“[utilizava] somente na apresentação de trabalhos”* (Beatriz), *“para mostrar documentários de matemáticos ou curiosidades”* (Bruna), *“utilizava para pesquisa e planejamento das aulas e também como recurso pedagógico diretamente com as crianças”* (Camila), *“eram utilizadas basicamente para exibição de algum vídeo educativo que trouxesse uma abordagem diferente do conteúdo a ser apresentado”* (Gabriel), *“TV como recurso para apresentar documentários”* (Júlio) e *“como consulta em algumas aulas e o uso de vídeo”* (Sofia).

Nessas verbalizações fica claro o uso das mídias observando apenas sua função técnica tanto antes quanto após do CEME. Sabemos que as mídias são instrumentos de veiculação de informações, porém, se utilizadas somente para comunicação entre os atores educacionais e entre esses e a comunidade escolar, não desempenham seu papel na estimulação da aprendizagem. Perceba que entre as demais funções listadas, a dimensão pedagógica desses recursos, no sentido de proporcionar espaços profícuos de construção do conhecimento, não é contemplada. Em caráter adicional, Santos et al. (2016) [22] dizem que a construção dos planejamentos pedagógicos é atribuição que o docente mais utiliza as tecnologias para desempenhar.

Ademais, a professora Sofia menciona a utilização do Datashow *“para expor conteúdos”*. Pontuamos que o referido aparelho não é considerado uma mídia, mas um sistema utilizado na projeção de informações com auxílio de um computador, funcionando como reproduzidor de práticas tradicionais de ensino, no caso, a apresentação de conteúdo. Esse recurso, *“amplifica a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem”* [23]. Ou seja, a mera projeção de slides poderá resultar em inatividade mental do aluno durante a aula, conferindo-lhe o papel de *“aluno espectador”*, postura que se mostra incongruente com os ideais da aprendizagem mediada pelas tecnologias expostas por Masetto (2006) [24]. Para o autor, nesse processo o discente *“assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor)”* [24].

Inferimos que nesses episódios específicos não aconteceu uma efetiva educação com as tecnologias e mídias, ou seja, a integração desses recursos no processo de ensino e de aprendizagem para construir a aprendizagem colaborativa e autônoma, mas, sim, foram mantidas as práticas e concepções de ensino nos moldes tradicionais. Concordamos com José Manuel Moran que, ao discorrer sobre as formas de ensinar com as mídias, alerta-nos para uma mudança de paradigmas, caso contrário *“conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”* [1].

Na sequência, apresentamos o escalonamento frequencial realizado pelos sujeitos de modo a percebermos, dentre as mídias apresentadas, a mais usual, e de igual modo a menos utilizada. Vide a Tabela 2. A escala apresentada aos sujeitos é decrescente, ou seja, o numeral ‘1’ indica a mídia mais usual, enquanto o ‘4’ aquela usada com menos frequência em suas aulas. Os participantes foram orientados a assinalar a opção ‘0’ para indicar as mídias que não são utilizadas.

Tabela 2: Escalonamento da frequência de utilização de cada mídia.

Sujeito	Informática e Internet		Material Impresso		Rádio		TV e Vídeo	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Alice	2	1	1	1	4	2	3	2
Amanda	0	0	4	4	0	0	1	0
Ana	3	1	1	1	4	1	2	1
Beatriz	3	1	0	2	3	2	3	1
Bianca	3	4	4	4	1	2	3	4
Bruna	3	1	1	2	4	4	4	3
Camila	2	3	2	3	2	3	2	3
Carmem	1	1	1	1	2	1	1	1
Eduarda	1	2	2	1	0	0	1	1
Eva	2	4	1	2	4	2	3	2
Gabriel	4	2	1	1	4	4	4	4
Geralda	4	1	1	1	4	1	2	2
Helen	0	3	4	4	0	3	2	4
Helena	3	3	4	4	0	1	3	3
Inês	1	1	2	2	1	1	1	1
Ione	1	2	1	1	1	1	1	1
João	4	4	2	3	0	0	3	2
Joana	1	3	1	4	0	3	1	4
Júlio	1	1	2	2	0	2	2	1
Larissa	2	4	3	4	0	0	3	3
Laura	2	1	0	0	4	4	3	3
Loiane	1	1	1	1	3	3	3	2
Luciana	1	1	2	2	2	1	1	1
Luzia	4	3	2	2	4	4	2	2
Marta	4	3	1	1	2	3	3	3
Mateus	4	4	3	4	1	1	3	4
Nicole	1	4	1	4	4	4	1	4
Paulo	3	1	2	4	3	3	2	1
Pedro	3	4	3	3	0	3	3	4
Roberta(*)	-	-	-	-	-	-	-	-
Rosa	3	2	2	2	1	1	1	1
Sofia	4	4	3	3	1	0	4	3

(*) Ressaltamos que a informante ainda não exerceu a docência, por isso os campos estão nulos

Os marcadores 1 e 2 são os indicadores de maior frequência de utilização, podemos perceber que anterior a formação a mídia rádio era a menos popular entre os sujeitos, pois não está presente na prática de nove professores, nomenando-os: Amanda, Eduarda, Helen, Helena, João, Joana, Júlio, Larissa e Pedro. Já a mídia material impresso era empregada com maior frequência. Resultado semelhante é encontrado na pesquisa de Siluk, Saccol e Roveder (2018) [25] ao pontuarem que essa mídia apresenta maior índice de utilização no âmbito escolar, até porque ela é usada há muito tempo, ou melhor, desde sempre. As autoras mencionam também que o rádio tende a ser usado com menos periodicidade pelos professores.

Posterior ao processo formativo, a mídia rádio continua sendo a menos popular. Contudo, dentre os nove professores que não a utilizava, cinco passaram a integrá-la em suas aulas, são eles: Helen, Helena, Joana, Júlio e Pedro. Destacamos a professora Sofia, visto que anterior ao curso, a mídia rádio era a mais frequente em sua prática e após a conclusão do CEME, ela deixou de utilizá-la. Fato semelhante ao observado nas respostas de Amanda, haja vista que antes da formação a mídia TV e vídeo era utilizada com uma frequência considerável, e posteriormente à formação, ela deixou de utilizá-la.

Inferimos que os estudos empreendidos ao longo da formação proporcionaram condições para que ambas realizassem uma leitura crítica do contexto que atuam e, nesse caso, as mídias que caíram no desuso podem não ser as mais apropriadas. Isto se confirma pelo fato de as professoras não terem deixado de usar mídias em suas aulas. No caso de Sofia, especialmente, ela demonstrou estar explorando as possibilidades de outras mídias, como, a informática e internet e a TV e vídeo que podem ter se apresentado mais coerentes com seu contexto de atuação e/ou aos objetivos educacionais de aprendizagem delineados.

A utilização da mídia material impresso continuou entre a mais frequente, pareada, agora, com a informática e internet, TV e vídeo. Nesse sentido, destacamos a fala da professora Laura que, ao discorrer sobre as formas de integração das mídias em suas aulas, diz que *“o material impresso é uma possibilidade de planejamento mais acessível, pois diante do tempo corrido do professor, é uma ferramenta que possibilita agilidade”*.

Em linhas gerais, as respostas indicaram que alguns objetivos do CEME descritos no Projeto Pedagógico do Curso foram alcançados, dentre eles, citamos: “[o curso] visa a diversificação e renovação das estratégias aplicadas na prática pedagógica, a gestão e produção de conteúdo de forma articulada à proposta pedagógica e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem [26]. De posse dos dados obtidos pelo questionário, visualizamos que os professores egressos exploram as diversas mídias estudadas no CEME, simbolizando a atualização das estratégias de ensino e caminhando em direção à recomendação de “abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola” [27].

3.3 Quanto aos impasses enfrentados na integração das mídias na sala de aula

Os sujeitos interlocutores relataram algumas dificuldades enfrentadas ao utilizarem as mídias em suas aulas. Houve um consenso entre as respostas em que a maior dificuldade ainda está centrada na infraestrutura, tanto física quanto tecnológica das escolas. Esse fato é relatado em praticamente todas as pesquisas que investigam essa temática [16, 2, 28]. Apresentamos algumas falas que exemplificam tais dificuldades:

“A escola não disponibiliza recursos cotidianamente, portanto utilizo parte do meu salário para custear os insumos necessários” (Alice)

“Dificuldade de ter os materiais, mesmo a escola se dispondo a usar as verbas para comprá-los nem sempre é possível, pois temos outras prioridades” (Camila)

“As maiores dificuldades são os recursos da escola, geralmente estão com algum defeito” (Eva)

“A escola possui poucas mídias, quando quero trabalhar com alguma mídia tenho que providenciar pessoalmente. O número de computadores é incompatível com a quantidade de alunos” (Joana)

“A quantidade de equipamentos não é suficiente para a quantidade de estudantes” (Laura)

“Alguma situação às vezes de conflito de horário para uso de alguns equipamentos” (Sofia)

Para além, encontramos entraves de outra ordem que justificam a não integração das mídias nas aulas, como a sobrecarga de trabalho enfrentada por alguns professores, como verbalizado por João: *“falta de tempo, tenho 3 empregos de professor, com o trabalho semanal dentro da escola próximo a 60 horas”*. Ou seja, a exaustiva jornada de trabalho assumida pelo professor acaba impedindo-o de realizar o planejamento de aulas com as mídias, pois, para que elas desempenhem um papel significativo no processo de ensino e de aprendizagem, o docente não pode utilizá-las de forma irrefletida, considerando que *“cada tecnologia é mais apropriada para um determinado tipo de aprendizagem e desaconselhável para outros”* [16], assim, demanda-se de tempo para o preparo dessas aulas.

Já os professores Rosa e Júlio mencionaram que as formações realizadas em outros momentos não contemplaram a realidade e o contexto escolar que estão inseridos, e dessa forma não conseguiram vislumbrar formas de integração dos recursos midiáticos em suas práticas. Essa afirmativa espelha as discussões teóricas [6] relacionadas a validação dos conhecimentos obtidos na formação a ser realizada pelo grupo social ao qual o sujeito faz parte. Nesse espectro, se o curso não viabilizar momentos de reflexão sobre o contexto em que o sujeito se vincula, a formação dificilmente promoverá desdobramentos significativos na prática profissional dos egressos, pois as discussões não entrelaçam com o seu ambiente socioprofissional e, conseqüentemente não enraízam na cultura – principal instrumento de validação de conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores [6].

Esclarecemos que as reflexões aqui tecidas com base nas falas dos sujeitos não visaram classificar o modo de utilização das mídias em certo ou errado, tampouco descartar a adoção da função técnica das mídias no processo educacional. Objetivamos compreender de que forma as referidas mídias têm sido integradas à educação pelos professores que participaram de uma formação específica para esse fim. Contudo, fato é que ao usar as mídias como repositórios de arquivos onde são postados textos complementares, listas de exercícios e demais materiais didáticos e/ou executoras de músicas, filmes e vídeos, atribuímos a elas apenas o caráter instrumental e descartamos o seu potencial pedagógico para a construção do conhecimento.

4. CONCLUSÃO

Como ponto fulcral deste estudo, buscamos identificar os desdobramentos do CEME e os possíveis redimensionamentos na prática pedagógica dos professores egressos no que tange a integração das mídias no processo de ensino e de aprendizagem. Elucidamos que os dados ora discutidos não foram generalizados, eles assumem as perspectivas apenas dos 32 professores que participaram da pesquisa respondendo o questionário proposto. As análises realizadas nos permitiram levantar os seguintes desdobramentos do curso na prática dos sujeitos interpelados:

Alteração da frequência e das mídias utilizadas: entendemos que o aumento na periodicidade de utilização, bem como a exploração de outras mídias se deveu, muito provavelmente, à formação cursada, haja vista que quanto mais familiarizados com os recursos, maior será a probabilidade de integrá-los na prática pedagógica. Além disso, inferimos que as discussões teóricas empreendidas no decorrer do CEME podem ter contribuído para uma melhor compreensão quanto às formas de utilização das mídias, assim, os professores se tornaram mais críticos acerca da seleção do recurso e o momento mais oportuno para sua utilização;

Produção de vídeos, de blogs e de programas de rádio: um dos objetivos do CEME centra-se na promoção de condições que permitam os professores produzirem e estimularem os alunos a construção de conhecimentos nas diferentes linguagens midiáticas. Siluk, Saccol e Roveder (2018) [25], ao discorrerem sobre os benefícios da mídia rádio na escola, apontam que o aluno envolvido nesse tipo de projeto torna-se autor da sua aprendizagem, uma vez que a rotina radiofônica exige a busca constante de informações tanto nas mídias quanto na comunidade. Informações essas que precisam ser analisadas, processo que contribui com o desenvolvimento da criticidade. Somam-se a isso a elaboração de textos, em muitos casos, de caráter interdisciplinar, e o desenvolvimento da oralidade, escrita e interpretação. Podemos transpor esses benefícios para outras mídias quando utilizadas de forma adequada. Nesse caso, os vídeos e blogs, pois ambos exigem a apuração de informações para produção de roteiros de gravação dos vídeos e elaboração de textos para veiculação.

Leitura crítica no uso das mídias: partindo da premissa de que “o professor, primeiramente, deve ter claro os objetivos a serem alcançados com os conteúdos abordados para depois escolherem o instrumento de mediação” [28], sinalizamos que é preciso ter ciência quanto aos objetivos de ensino e de aprendizagem que se pretende alcançar, depois, escolher o melhor instrumento para promoção de tais objetivos. É necessário saber ler as mídias disponíveis e entender o potencial de cada uma, a fim de evitar a seleção de recursos que, ao invés de colaborar com o alcance dos objetivos, prejudiquem e dificultem o processo educativo. Percebemos, em nossas análises, que

alguns sujeitos têm realizado tal leitura crítica na seleção dos recursos midiáticos que atuaram como apoio em suas aulas.

Ficou evidente também que alguns professores continuam utilizando as mídias da mesma forma que usavam antes de participarem da formação oportunizada pelo CEME, embora tenham considerado ter ocorrido redimensionamentos em sua prática pedagógica. Inferimos que as dificuldades que esbarram na proposição de um ensino permeado pelas mídias sejam um indício desse fato, porém, nenhum desses impasses apontados pelos sujeitos justifica a manutenção das práticas, uma vez que muitos desses problemas são de ordem técnica e, provavelmente, já os enfrentavam antes do curso.

Em contraponto, indicamos seis sujeitos que na concepção de redimensionamento assumida na pesquisa, alteraram suas práticas pedagógicas após a formação. São eles: Carmem, Eva, Geralda, Laura, Loiane e Paulo. As suas narrativas em relação ao modo de utilização das mídias, pela nossa percepção, é sinal de que as reflexões propostas no curso contribuíram para que repensassem sua prática e delineassem novas formas de utilização dos recursos midiáticos.

No geral, há alguns outros pontos identificados nos estudos que devem ser considerados, citando-os:

- o material impresso continua sendo a mídia mais utilizada pelos professores, até porque, é o mais presente nas escolas e seu uso não está condicionado à infraestrutura física, elétrica ou dependente do acesso à internet, também dispensa a necessidade de suporte técnico ou manutenção;
- ainda há o uso das mídias como reprodutoras de práticas de ensino tradicionais focadas na transmissão de conhecimentos e não na construção. Isto, pois alguns professores recorrem a esses recursos para simplesmente apresentar e/ou expor conteúdos.
- os problemas crônicos das escolas, como, infraestrutura, número reduzido de equipamentos disponíveis para o uso, bem como a sua baixa qualidade e a inexistência de suporte técnico continuam sendo os principais impasses na utilização das mídias.

Em caráter adicional, sugerimos que, em ofertas futuras, o CEME continue explorando e integrando as realidades vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto de atuação, de modo que a formação proposta assuma a integralidade profissional do professor e possa resultar em alterações significativas em seu fazer docente. É salutar a propositura de reflexões e práticas no decorrer de todos os módulos que compõem o curso e não apenas em momentos pontuais, como o trabalho de conclusão de curso, por exemplo. Isso porque essas ações reflexivas entremeadas em todo o processo formativo, dispõem diversos momentos formativos ao docente que, processualmente, poderão resultar no redimensionamento da prática pedagógica. Em outras palavras, a articulação do curso ao contexto dos sujeitos em formação, em nossas análises, é fundamental para que os novos conhecimentos construídos cheguem às salas de aula que eles atuam, e não fiquem circunscritos apenas às produções exigidas para avaliação e certificação no curso.

Por fim, destacamos a imperiosidade de se promover ações formativas em caráter continuado com vistas a aprimorar a atuação docente, e convidamos você, professor que nos lê, a redimensionar a sua prática pedagógica referente à utilização das mídias que estão a sua disposição na escola. Para além, que a 'informática e internet' deixem de ser usadas apenas para pesquisas de conteúdo ou digitação de provas e trabalhos; que os 'materiais impressos' deixem de ser meramente compilados de informações lidas trecho a trecho no decorrer da aula; que o 'rádio' não seja apenas um reprodutor de músicas e propagandas; e que a TV e o vídeo deixem de transmitir filmes, documentários e reportagens para preencher o horário da aula. Em conjunto com seus alunos, sejam autores! Criem! Inovem! Explore esses recursos e estimulem seus alunos a produzir conhecimentos com as mídias, e não simplesmente consumir o que elas oferecem.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores interlocutores da pesquisa, à equipe do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP e aos servidores dos Polos de Apoio Presencial. A colaboração de vocês foi ímpar para o êxito desse processo investigativo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Moran JM. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran JM, Masetto M, Behrens MA, editores. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas (SP): Papirus; 2006. p. 11-65.
2. Kenski VM. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas (SP): Papirus; 2012.
3. Hypolitto D. O professor como profissional reflexivo. *Integração: Ensino, Pesquisa e Extensão*. 1999;5(18):204-205.
4. Tonini AM. Formação Continuada de Professores a distância por meio do curso de especialização em Mídias na Educação. In: Tonini AM, Silva WL, organizadores. *Mídias na Educação e Práticas Educativas*. Ouro Preto (MG): CEAD/UFOP; 2016. p. 11-28.
5. Libâneo JC. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*. 2004;24:113-147, doi: 10.1590/0104-4060.352.
6. Gatti BA. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. 2003;119:191-204, doi: 10.1590/S0100-15742003000200010.
7. Libâneo JC. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*. 2004; 24:113-147, doi: 10.1590/0104-4060.352.
8. Tonini AM, Andrade GO. O uso das mídias rádio e vídeo na educação. In: Tonini AM, Silva WL, editores. *Mídias na educação e práticas educativas*. Ouro Preto (MG): CEAD/UFOP; 2016. p. 29-51.
9. Lüdke M, André MED. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU; 1986.
10. Flick U. Por que pesquisa social? In: *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. São Paulo: Editora Penso; 2013. p. 16-28.
11. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa (PT): Edições 70; 1977.
12. Gatti BA, Barreto ESS. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília (DF): UNESCO; 2009.
13. Carvalho MRV. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília (DF): INEP, 2018.
14. Mercado LPL. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió (AL): EDUFAL; 1999.
15. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*. 2001;9(5):1-15.
16. Kenski VM. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas (SP): Papirus; 2003.
17. Behrens MA. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Moran JM, Masetto M, Behrens MA, editores. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas (SP): Papirus; 2006. p. 67-132.
18. Leffa V, Pinto CM. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. 2014;8(10.1):358-378.
19. Imbernon F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez; 2011.
20. Saviani D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da cara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas (SP): Autores Associados; 1999.
21. Almeida MEB, Valente JA. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus; 2011.
22. Santos ER, Soares G, Bianco GD, Rocha Filho JB, Lahm RA. Estímulo do pensamento computacional a partir da computação desplugada: uma proposta para Educação Infantil. *Relatec*. 2016;15(3):99-112, doi: 10.17398/1695-288X.15.3.99.
23. Cysneiros PG. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*. 1999;12(1):11-24.
24. Masetto M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran JM, Masetto M, Behrens MA, editores. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas (SP): Papirus; 2006. p. 133-173.
25. Siluk ACP, Saccol LRI, Roveder ABP. Mídia Rádio Escola: contribuições para a leitura e escrita nos anos iniciais. *Rev Eletr Educ*. 2018;12(2):501-515, doi: dx.doi.org/10.14244/198271992220.
26. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). *Projeto Pedagógico do curso de especialização em Mídias na Educação: modalidade a distância (360 horas)*. Ouro Preto (MG): CEAD; 2010.
27. Moran JM. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza CA, Morales OET, organizadores. *Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa (PR): PROEX/UEPG; 2015. p. 15-33.
28. Malaquias AGB, Oliveira NC, Peixoto J. Tecnologias na educação básica pública a partir da visão do professor. *Tecnica*. 2019;4(1):108-123.