



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



**CURRÍCULO E MÍDIAS:
RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO
D@S PEDAGOG@S**

KAMILA SILVA DE NOVAIS

Salvador

2013

KAMILA SILVA DE NOVAIS

**CURRICULO E MÍDIAS: RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO D@S
PEDAGOG@S**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Salvador

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

CURRICULO E MIDIAS: RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO D@S PEDAGOG@S

KAMILA SILVA DE NOVAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 02 de abril de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Avaliadora:

Prof. Dr^o Augusto Cesar Rios Leiro

Orientador

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a Dr^a Tania Maria Hetkowski

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr^o Roberto Sidnei Macedo

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a Dr^a Elenita Pinheiro

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dedico este trabalho a três seres especiais que vibram em outros espaços-tempos as conquistas que tanto incentivaram: meu pai Jair Barreto, minha cunhada Neusa Oliveira e o grande amigo Sandro Lima, que partiu sem concluir esta etapa.

Agradecimentos

E aprendi que se depende sempre. De tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas. Das lições diárias de outras tantas pessoas.

Gonzaguinha

De todos que trilharam comigo esta etapa de minha vida, agradeço a cada um pelo incentivo com a palavra, com o silêncio, com o olhar, com o toque, com o telefonema, o e-mail ou mesmo o “curtir”...

Uma caminhada de 12 anos não faz sozinha e o resultado desse processo é uma sucessão de amparos, afagos, pontuações firmes, distanciamentos e aproximações, e todos que estiveram comigo são parte da alegria desta chegada.

Agradeço aos amigos que sempre incentivaram a continuidade do estudo, do processo da pesquisa e da análise criteriosa das pautas sociais e educativas através das conversas ricas e divertidas, às vezes tensas, mas sempre construtivas.

A comadre e amiga-irmã Valéria, companheira fraterna de aventuras sertanejas e soteropolitanas pelos caminhos iniciais do Mestrado na UFBA, como aluna especial, e da docência. Pela parceria e companheirismo, desde então, estando sempre por perto e compartilhando conhecimentos, mesmo na ponte Salvador-Paris.

Aos colegas do Mestrado do PPGEduc, turma de 2011, cujas discussões, sugestões, contribuições foram significativos para meu crescimento e amadurecimento intelectual. E colegas do grupo de Pesquisa FECOM pelos cafés acadêmicos, que com sua diversidade de formações e experiências contribuíram para a melhora deste trabalho.

Aos professores que provocaram o desejo da busca pelo conhecimento e, em especial, na graduação o incentivo à atitude investigativa e anseio por contribuir pela melhoria da educação e da sociedade. A Roberto Sidnei, na graduação, pelo encanto epistemológico e questionamento crítico, firmando raízes importantes desse meu ser educadora. E na pós graduação, pelo convite e oportunidade de trilhar os

primeiros passos do mestrado. A Tania Hetkowsky, pela desequilíbrio piagetiano e solidariedade na conquista do equilíbrio, permitindo ampliar o olhar e a identidade de meu objeto.

Ao meu orientador Cesar Leiro, companheiro desta trilha UFBA-UNEB, que como educador se posiciona como incentivador, desafiante e acolhedor. Agradeço pela tranquilidade no tempo da tempestade e firmeza no tempo da bonança. Também pelo incentivo e confiança sempre manifestos.

A minha família pela confiança, apoio e sustentação emocional. Por acreditar em todos os momentos nessa vitória e ser base dos meus referenciais de integridade, solidariedade, coragem e persistência. Em especial à minha mãe Lúcia, sempre atenta e zelosa. Meus irmãos Alexandre, por sua empolgação com as experiências acadêmicas, Emanuelle, por manter sempre a clínica aberta para a escuta e o aconselhamento à psiquê e Marco Antônio, por não me deixar esquecer que existe um ócio necessário e criativo.

Ao meu amado filho, Luiz Arthur, fonte de inspiração e alegria diária, que reviveu em mim a fantástica aventura pelos contos infantis, desenhos, games e brincadeiras, sendo grande mobilizador do interesse em compreender o objeto deste estudo direcionado ao universo da educação infantil e séries iniciais.

Ao meu esposo, Luiz Henrique, companheiro presente, parceiro de todas as horas, que com sua paciência e colaboração fez-se ponte em auxílio dessa caminhada.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.

Paulo Freire, 2000, 114

RESUMO

O presente estudo discute o relevo das mídias na sociedade contemporânea e sua ressonância na formação do pedagogo em diferentes e representativas universidades baianas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que foi desenvolvida na ambiência do mestrado em Educação e Contemporaneidade. A escrita em tela elegeu a educação, formação de professores, currículo e mídia como categorias teóricas substantivas e buscou compreender a mídia nos atos de currículo como conhecimento estratégico e emergente no percurso formativo do pedagogo. A investigação realizou um levantamento documental e entrevista com coordenadores de curso como procedimentos metodológicos. Analisou os impactos que os novos modos de pensar e conhecer apresentam neste cenário e diante da necessária formação para estes profissionais compreenderem sobre a produção e significados, atuarem e intervirem educativamente com conhecimento técnico, metodológico e crítico. No estudo ficou evidente que apesar de haver no Currículo a disciplina Educação e Tecnologias, a perspectiva crítica requer maior atenção, pois mais que saber lidar com mídias, é essencial ler seu contexto, compreender seus apelos, que chegam até nós pelo bombardeio diário de imagens e mensagens, que nos direcionam a uma intensificação das relações de consumo. Representa um desafio que propõe maior exigência intelectual e criativa para problematizar, sistematizar experiências, mediar a memória de diferentes gerações e assumir o papel mais de formador que informador.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Currículo; Mídias.

ABSTRACT

The present study discusses the importance of media in contemporary society and its resonance upon teacher's formation in the University environment. The text takes teacher training, media and pedagogy as fundamental theoretical categories and debates the emergency of treating the knowledge on media in the pedagogue's formation path. It analyzes – through a qualitative approached study – analyzed the impact presented in this scenario by new ways of thinking and knowing and the necessary training those professionals must have in order to understand about production and meanings and eventually take action in the educational process immersed in technical, methodological and critical knowledge. In the study it became evident that although there discipline in Curriculum and Technology Education, the critical perspective requires greater attention, as more than knowing how to handle media, is essential reading his context, understanding their calls, which come to us by the daily bombardment of images and messages, which directs us to an intensification of consumer relations. It represents a challenge that imposes greater intellectual and creative demands for questioning, experiences' systematization and different generations' memory mediation. Only then one can say about fulfilling the role of teacher rather than informant.

Key-words: Education; Pedagogy; Curriculum; Media

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos publicados sobre TIC e Mídias

Quadro 2 – IES/Cursos de Pedagogia na Bahia

Quadro 3 – IES/Cursos de Pedagogia em Salvador

Quadro 4 – Núcleo de Estudos Básicos (NAB)

Quadro 5 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)

Quadro 6 – Núcleo de Estudos Integradores (NAI)

Quadro 7 – Seminários Temáticos de Educação (UNEB)

Quadro 8 – Disciplinas, Ementas, Conteúdos mapeados na pesquisa (UNEB)

Quadro 9 – Disciplina Currículo e Educação (UNEB)

Quadro 10 – Disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (UNEB)

Quadro 11 – Disciplina Antropologia da Mídia (UNEB)

Quadro 12 – Disciplina Educação à Distância (UNEB)

Quadro 13 – Disciplina Metodologia da Alfabetização e Tecnologia da e Informação e Comunicação – Laboratório de Investigação Criativa (UNEB)

Quadro 14 – Disciplinas, Ementas, Conteúdos mapeados na pesquisa (UFBA)

Quadro 15 – Disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas (UFBA)

Quadro 16 – Disciplina Comunicação e Sociedade (UFBA)

Quadro 17 – Disciplina Polêmicas Contemporâneas (UFBA)

Quadro 18 – Disciplina Educação Aberta, Continuada e à Distância (UFBA)

Quadro 19 – Disciplinas / Ementas / Conteúdos mapeados na pesquisa (UCSAL)

Quadro 20 – Disciplina Educação e Tecnologias (UCSAL)

Quadro 21 – Disciplina Tecnologia e Sociedade (UCSAL)

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Consumo Semanal de Mídias (IAB)

Gráfico 2 – Atividades realizadas na Internet pelas crianças/adolescentes (TIC KIDS)

FIGURAS

Figura 1 – Disquinho Rapunzel

Figura 2 – Disquinho A Bela Adormecida

Figura 3 – Disquinho Dona Baratinha

Figura 4 – Filme Cinema Paradiso

Figura 5 – Semana de Cultura de Serrinha 2009

Figura 6 – Site Canal Kids

Figura 7 – Quadro Di Cavalcanti – Cinco moças de Guaratinguetá

Figura 8 – Família ouvindo rádio

Figura 9 – Cinema na década de 30

Figura 10 – A TV chega aos lares

Figura 11 – *Blog* Pet Pedagogia (UFBA)

Figura 12 – *Blog* O Baobá “Papo de Educador” (UFBA)

Figura 13 – *Moodle* da disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas (UFBA)

Figura 14 – *Blog* da disciplina Polêmicas Contemporâneas (UFBA)

Figura 15 – *Moodle* da disciplina Educação Aberta, Continuada e à Distância (UFBA)

Figura 16 – *Blog* da disciplina Educação e Tecnologias (UCSAL)

Figura 17 – *Blog* da disciplina Tecnologia e Sociedade (UCSAL)

CHARGES

Charge 1 – Correio eletrônico (Bruno Drummond)

Charge 2 – Quadro negro (Glasbergen)

SUMÁRIO

1 CAMINHOS, TRILHAS E ATALHOS	16
2 CULTURA E COMUNICAÇÃO - CONTEXTUALIZANDO MÍDIAS	32
2.1 CULTURA, SOCIEDADE E MÍDIAS	32
2.2 MÍDIAS COMO MEIOS PARA COMUNICAR E CONSTRUIR SIGNIFICADOS	35
2.3 A ESCRITA E SEUS IMPACTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS	37
2.4 COMUNICAÇÃO VISUAL AMPLIANDO PERCEPÇÕES HUMANAS	40
2.5 GRANDES INVENTOS E AVANÇOS DA COMUNICAÇÃO	41
2.5.1 MÍDIAS DIGITAIS, SIMULAÇÃO E INTERATIVIDADE	50
3 O IMPACTO DAS MÍDIAS E O PAPEL DA ESCOLA	56
3.1 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: APRENDER, ARTICULAR E INTERAGIR	59
4 ATOS DE CURRÍCULO NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS MÍDIAS	66
5 AS MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA	73
5.1 OS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA E O TRABALHO COM MÍDIAS	82
6 PERCURSO METODOLÓGICO	87
6.1 INSCRIÇÕES DA PESQUISA	90

6.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	92
6.2.1 UNIVERSIDADE PÚBLICA 1	97
6.2.2 UNIVERSIDADE PÚBLICA 2	109
6.2.3 UNIVERSIDADE PRIVADA	118
6.2.4 ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS CURSOS	123
6.2.5 UM OLHAR PARA O CONJUNTO DAS TRÊS PROPOSTAS	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
8 REFERÊNCIAS	140
9 ANEXOS	147

1 CAMINHOS, TRILHAS E ATALHOS

*Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

(Alberto Caeiro, 1914)

Para falar de mídias, peço emprestadas as palavras do poeta Fernando Pessoa, através do seu heterônimo Alberto Caeiro, trazendo uma das mais antigas formas de comunicar: a poesia. Representação do que em mim sempre esteve presente, o encantamento pela novidade do mundo que se apresenta, em minha vida, por diversas manifestações culturais e inventos tecnológicos, cujos significados ganharam sentido pelos mediadores que se constituíram na construção desse aprendizado e da minha identidade.

Vejo-me, a todo o momento, também mediando construções que perpassam pelas mídias, como cidadã que usufrui e a consome, e como educadora que orienta, desafia e procura problematizar maneiras de ampliar a percepção desse fenômeno e, por consequência, das relações que se constituem sob sua influência.

Nossa vida está envolta pelas mídias, meios que comunicam cultura, as representações do povo, cuja mediação ocorre através das tecnologias e, em assim sendo, desde que homens e mulheres trabalhem e modifiquem seu espaço e suas relações, utilizam mídias, sofrendo suas influências, resistindo ou cedendo a seus encantos.

A partir de meados do século passado ampliaram-se as variações e se aprimoraram as formas de reprodução e transmissão, sendo acrescentadas, aos meios impressos, as mídias eletrônicas e, mais recentemente, as digitais. As mídias referem-se aos meios de comunicação em geral (rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema), mas também englobam as mercadorias culturais, pela divulgação de produtos e imagens nestes meios, ou em panfletos, outdoors, busdoors, painéis, placas, totens, CD, DVD, celulares, jogos eletrônicos, computadores em rede, internet, redes sociais etc.

Desde criança, vejo-me inserida num contexto cultural rico. Venho de uma cidade, cujas tradições populares sempre foram muito presentes. Com isso quadrilha, baita do feijão, maculelê, vaquejada, samba de roda, circo e teatro eram componentes comuns nas brincadeiras de criança. Como morei em fazenda por quatro anos, lá também, esses laços foram fortalecidos pelas tradições. Histórias, contos e causos misturavam-se às festas típicas, adereços e danças.

Minha imersão nas mídias, propriamente dita, se inicia pelas historinhas infantis, através dos contos clássicos da literatura e pelos disquinhos que traziam essas histórias, com efeitos sonoros e músicas de fundo, que podiam ser repetidas inúmeras vezes, sem cansar o contador, trabalhando o ouvir e o imaginar, numa relação corporal, cinestésica.

FIGURA 1 – Disquinho Rapunzel

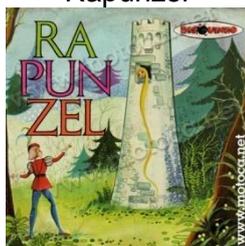
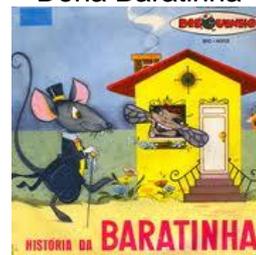


FIGURA 2 – Disquinho A Bela Adormecida



FIGURA 3 – Disquinho Dona Baratinha



Fonte: www.google.com.br.

Na década em que eu nasci, chegaram a Serrinha, minha cidade natal, o sinal de TV (1973) e a telefonia (1975). No final deste período, guardo breves lembranças da Cooperativa Telefônica (COTESE), onde meu pai trabalhava. Rememoro a observação dos inúmeros fios e das telefonistas que realizavam as ligações solicitadas e minhas hipóteses sobre como o “recado” chegava às pessoas.

Quanto à TV, as transmissões não eram muito nítidas e a programação infantil chegou somente na década de 1980, com o programa O Parquinho, da tia Arilma, pela TV Itapoan, um dos primeiros dirigidos ao público infantil no Brasil, com músicas, jogos e brincadeiras. Como o próprio nome sugeria, um lugar de (ver) brincar e alimentar o desejo de fazer parte daquele universo encantado. Assim, a TV entrou na programação das tardes, dividindo a brincadeira de rua, que até então era livre e (quase) sem riscos. Posteriormente, foram inseridos na programação os

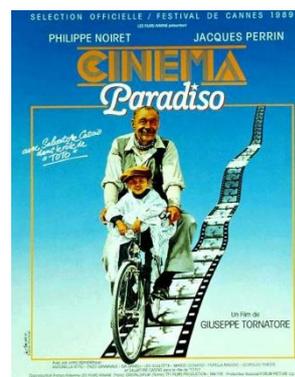
desenhos, trazendo a magia das histórias em movimento, cor e som, alimentando o imaginário que, depois, no brincar, transformava imagens em ação.

A cidade, por ser pólo da região, teve seu cinema construído no início da década de 1960, por um grupo de empresários, e inaugurado com o nome de Cine Astro. Depois da primeira reforma, que o equipou para cine-teatro, passou a chamar-se Cine Marajó.

O filme dos Trapalhões (da temporada), único para crianças e pré-adolescentes, era aguardado durante todo o ano. Quando entrava em cartaz, era a chance de ir ao cinema. Ele ficava a caminho da escola, e eu observava atenta à divulgação do filme, muito depois do circuito comercial das capitais, como, aliás, ainda é hoje, em algumas cidades do interior.

Tudo no cinema era grandioso para os padrões simples de uma cidade do interior baiano. Da bilheteria ao baleiro, das poltronas de madeira escura, cerca de 200 lugares, à imensa tela, do fio de luz que saía da sala de projeção, como uma fumacinha que parecia nuvem de estrelas, pois alguns pontinhos brilhavam nela. Quando assisti, em 2002, ao filme Cinema Paradiso (1988), me senti muito próxima daquela história, tão marcado que ficou em meu *sensorium*, essa visão do cinema de minha cidade.

Figura 4 – Filme Cinema Paradiso¹



O filme retrata a paixão do menino Totó pelo Cinema Paradiso, refúgio favorito para uma infância marcada pela guerra e pelo luto, que tem sua sensibilidade e seu olhar educados pelas imagens e mediado por Alfredo, projecionista que se irritava com facilidade, mas com um enorme coração.

Bem conceituado, o Cine Marajó recebia espectadores de toda a região e, na década de 1980, foi palco das Semanas de Cultura, que reuniam manifestações diversas, entrevistas com artistas, exposições, apresentações, enfim um grande celeiro de arte e cultura, que movimentava toda a região sisaleira. Esse evento é

¹ Disponível em <http://leiturae7arte.blogspot.com.br/2013/01/filme-cinema-paradiso.html>. Acesso em 30 jun.2012

ainda realizado nos dias de hoje, embora bem mais espetacularizado, não tem mais o cinema como palco principal.

Figura 5 – Semana de Cultura de Serrinha 2009²



No final da década de 1980, o Cine Marajó entrou em decadência, sendo desativado. A prefeitura da cidade comprou o prédio, no final de 2005, e o Ministério da Cultura aprovou convênio, em 2012, para sua reforma, ampliação e a construção de um teatro e uma galeria de artes, trazendo a expectativa de reativar esse importante espaço de divulgação das artes na cidade.

Na mesma época da desativação do Cine Marajó, chegaram ao Brasil os aparelhos de videocassete, surgiram as videolocadoras e o “cinema” adentrou os lares, com horários e filmes escolhidos ao gosto do espectador. Porém, agora mais individualizado ou restrito a pequenos grupos, sem o glamour da sala de projeção e da tela de 250 polegadas.

Nos anos de 1990, comecei a trabalhar como bibliotecária em uma escola e minhas bases como leitora foram importantes para incentivar o empréstimo de livros aos alunos, promovendo o clube da leitura, ao sugerir livros, desafiando-os a novas leituras. Como foi o momento da implantação da biblioteca na escola, tivemos um bom retorno, quanto à prática de leitura dos estudantes.

Entrei para a Faculdade de Pedagogia, em 1995, e lá convivi com educadores que muito contribuíram com minha formação, provocando novas percepções, subsidiando leituras, que me fortaleceram na luta por uma educação de maior

² Disponível em: <http://blog.uneb.br/?p=1676>. Acesso em 30 jun.2012

qualidade, para todos, e na compreensão da nossa responsabilidade em contribuir com a construção de um mundo mais justo, solidário e cooperativo.

Meu curso de Pedagogia, realizado numa universidade pública (1995 – 1998), transitou pela mudança da LDB (Lei 9394/96), e embora somente a partir desta nova Lei de Educação fosse enfatizado “comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Cap. IV, Art. 43), já trabalhava com uma diversidade de elementos comunicacionais: escrita, representação, música, dança, teatro e cinema. Os computadores passaram a fazer parte do nosso cotidiano, de maneira particular, nas casas, e de modo instrumental.

Quando aproximado da academia, este trabalho inicialmente foi voltado para o uso das mídias como instrumentos de apoio e suporte às aulas, não como elementos estruturantes do pensar. Até então, não havia discussão neste sentido, nem na perspectiva do pensar crítico sobre a produção e a disponibilização de conteúdos pelas mídias, como propunham os críticos frankfurtianos, desde a década de 1940, muito menos na dimensão da construção de um pensamento sobre a interação mediada pelas mídias/tecnologias, neste caso, voltado às mídias digitais³, como proposto por Lévy nos anos de 1990.

Fiz o primeiro estágio da docência em uma escola rural, onde vivenciei as dificuldades dos estudantes adultos e a precariedade da escola pública, sem estrutura, sem material. Em busca de maior entendimento sobre como atuar neste cenário, busquei no educador Paulo Freire, meu fortalecimento, elementos para incentivar aqueles alunos a aprenderem e persistirem no processo educativo. Unindo a compreensão de educação à cultura popular, pude desenvolver um trabalho que buscava articular as experiências locais da cultura rural e o currículo proposto para o grupo de 5^a e 6^a séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

No curso de Pedagogia, começávamos a discutir a Interdisciplinaridade e eu desejava pôr em prática na escola. No entanto, o medo do novo e a segurança das

³ Conjunto de meios de comunicação baseados em tecnologia digital, que permitem ações mais dinâmicas e multimidiáticas, favorecendo assim a interdisciplinaridade ou a integração entre os diferentes meios.

práticas já conhecidas, firmava a opção pelo já sabido. Apesar disso, a necessidade de repensar essas práticas era evidente, visto a demanda que o público, já familiarizado com os artefatos tecnológicos, apresentava. De alguma forma, aos poucos, os resultados positivos, por parte de alunos e professores, incentivavam a aproximação dos demais a participarem.

No final da graduação, trabalhei com Formação de Professores, no Projeto Universidade Solidária, em um município próximo ao que eu morava. No projeto, propôs-se uma discussão sobre as mudanças sociais contemporâneas e seus impactos na educação, nos sujeitos dessa sociedade, suas demandas e necessidades, compreendendo a importância da formação continuada dos professores, como elemento balizador de práticas pedagógicas mais coadunadas a esse contexto. Dentre as abordagens, a Interdisciplinaridade e a Transversalidade foram tomadas com eixos de discussão.

Fruto dessa experiência, e em virtude da aceitação do trabalho pelos professores daquela cidade, continuei desenvolvendo a formação de professores, em municípios circunvizinhos, discutindo e compartilhando, com os educadores da região, subsídios teórico-metodológicos para a prática educativa, fundamentados na Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, que discute o homem, a mulher e sua história, se relacionando com o mundo e com os outros transformando-os ao mesmo tempo em que se é transformado por estes. Assim, trabalha a relação pedagógica enfocando o processo de construção do aprendizado crítico, dentre outras características. Outra fonte de embasamento foi a Pedagogia Histórico-crítica, que focaliza o aprendizado produzido historicamente e coletivamente pelos sujeitos, de maneira ativa, por meio da apropriação reflexiva do saber sistematizado. Seu maior expoente é Saviani (2006), que sintetiza “A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2006, p. 34).

Os eventos acadêmicos foram espaços de encontro que considero momentos privilegiados, por possibilitarem o contato com pesquisadores e autores que debatem e constroem o pensamento educacional contemporâneo. Assim, os Encontros de Estudantes de Pedagogia (ENEPEs), na graduação, o Encontro Nacional de Pesquisadores dos Norte e Nordeste (EPENN), a Conferência Nacional

de Educação, na pós-graduação, foram forjando as trilhas que me levaram ao tema de interesse deste estudo.

Em 2001, fui aprovada como aluna especial do Mestrado em Educação da UFBA, para a disciplina Currículo, com o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, o que foi muito significativo, pois trazia, à luz da teoria crítica, a discussão sobre o currículo e outras possibilidades de se pensar e trabalhar o conhecimento, dentre elas a Interdisciplinaridade.

Neste mesmo ano, fui convidada para trabalhar em Salvador (BA), coordenando uma Escola Técnica de Música, no âmbito de um projeto social. A musicalidade e as formas culturais que pulsavam naquele local desafiavam a discussão, junto a estudantes e professores, do imbricamento do aprendizado musical ao escolar, um potencializando o outro.

Em 2004, passei a trabalhar com um grupo de coordenadores da Educação Profissional, no SENAI. Concomitante a esta atividade, em 2006, fui convidada para a docência em uma Faculdade, situada no bairro de Cajazeiras, Salvador, no Curso de Pedagogia, cujo currículo propunha um trabalho inter e transdisciplinar, no qual eu desenvolvia os componentes curriculares: Educação Emocional e Educação e Múltiplos Meios.

Foi um bom desafio trabalhar com alunos e alunas do meio popular, de maioria negra, líderes de suas famílias, muitos pioneiros no Ensino Superior, com as expectativas e dificuldades próprias de uma população menos assistida.

O desenvolvimento do componente curricular Educação e Múltiplos Meios permitiu a construção de um trabalho que me motivou muito, por desenvolver uma abordagem contemporânea e muito dinâmica dessa temática, contextualizada nas questões de ensino-aprendizagem voltadas para a autonomia, a cooperação e a interação entre alunos e professores. Foram abordados diversos tipos de mídias, seus potenciais para a educação, o desafio metodológico no seu trato pedagógico e feita uma breve análise de conteúdos, especialmente de programação de TV, *blogs* e sites direcionados ao público infantil como, por exemplo, o Site Canal Kids.

Figura 6 – Site Canal Kids⁴



Destaco o Projeto Educação e Cinema, uma proposta inicialmente Interdisciplinar, que aconteceu ao longo de cinco anos, e propunha assistir um filme no cinema e depois analisá-lo à luz das temáticas estudadas no semestre. Tinha como etapas a definição do filme através de pesquisa em jornais, revistas e sites, análise do conteúdo comparativamente à proposta dos componentes curriculares envolvidos e a discussão sobre sua implicação nestes e na formação dos profissionais de Pedagogia.

O período que antecedia a ida ao cinema trazia alvoroço e expectativa, pois era comum encontrar estudantes que nunca tinham frequentado a este espaço, e também os que raramente iam ao shopping. Por morarem num bairro popular mais distante, muitos acabavam estabelecendo sua vida, seu lazer, estudos, trabalho e consumo somente neste local. Chamou-me a atenção esta questão, no entanto a cada semestre era recorrente o fato de muitas alunas não conhecerem um cinema.

Com o tempo, a proposta deixou de ser interdisciplinar, quanto ao planejamento e à realização coletiva, em virtude do surgimento de outros projetos mais individualizados nos componentes curriculares, porém, em todas as edições, praticamente o Curso inteiro participava. Mesmo estudantes que não eram meus

⁴ Disponível em <http://www.canalkids.com.br/portal/index.php>. Acesso em 30 jun.2012

alunos naquele semestre, que não tinham componente/ professor envolvido, acompanhavam a turma e participavam da discussão.

A construção da minha identidade docente caminhou *pari passu* à de meus colegas e alunos. Os primeiros, por suas experiências e o compartilhamento de dúvidas, êxitos, na discussão coletiva de questões do curso e dos estudantes, e os segundos pelos desafios diários à realização de uma prática pedagógica mais contextual, que buscava ampliar o entendimento, o olhar, o repertório cultural e, conseqüentemente, as bases epistemológicas necessárias aos profissionais de Pedagogia.

Em 2009, retornei ao Mestrado, novamente como aluna especial da disciplina Educação, Mídia e Vida Cotidiana, sob orientação dos professores Cesar Leiro e Lynn Alves, na UNEB. O significado desta oportunidade foi o exercício da práxis, na perspectiva freireana, pois, como estava na docência, ao tempo que dialogava com os parceiros da disciplina, alimentava meu trabalho como educadora na ação-reflexão-ação, interagindo com os estudantes e retroalimentando minha formação.

Dessa experiência, firmei o desejo de continuar estudando mídias, na expectativa de contribuir com esse novo campo de intervenção social, a fim de discutir seus impactos sobre as pessoas (usos e consumos), sua capacidade sedutora, como veículos de dominação e controle social, o espaço-tempo de transformação em que elas se inserem, as novas formas de representação/produção do conhecimento, a produção de significados, o papel dos educadores e sua formação frente a esse contexto.

Continuei minhas leituras e discussões sobre esse campo temático e, em 2010, desejei aprofundar o entendimento sobre mídias e suas possibilidades na educação, na expectativa de contribuir para a ampliação do debate, sobretudo no que concerne à integração das mídias às dinâmicas formativas e processos de aprendizagem. Dessa forma, me inscrevi no Mestrado Regular em Educação na UNEB (2011), apresentando o projeto, cuja temática busco problematizar e defender.

A aprovação no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduc), especialmente para a Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, permitiu-me ampliar o estudo das “questões teórico-metodológicas historicamente situadas com foco na

práxis pedagógica e na formação do educador na contemporaneidade”.⁵ No âmbito da Linha 2, pude, sob orientação do Prof. Dr. Cesar Leiro, líder do Grupo de Pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM), ampliar a discussão sobre a formação de professores e comunicação, como categorias teóricas substantivas, e articular melhor minhas reflexões sobre meu projeto de pesquisa. Tal caminho tomou a vida cotidiana como campo sociológico de grande diálogo com as redes de ensino e consequentes alternativas teórico-metodológicas em educação.⁶

Nesse período, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SECULT), desenvolveu a Especialização em Tecnologias e Novas Educações, com o objetivo de discutir as mudanças sociopolíticas e culturais, ocorridas no processo histórico contemporâneo no campo da educação, com particular ênfase nas tecnologias de comunicação e informação, buscando “estimular atitudes favoráveis diante do uso de tecnologias na educação como elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação do cidadão do mundo contemporâneo”.⁷ Fui convidada pelo professor Cesar Leiro, coordenador da especialização, para orientar os trabalhos de conclusão⁸ de seis estudantes. Nesse contexto, o diálogo com professores estudantes que experimentavam mais ativamente o trabalho (e as dificuldades) com mídias em suas escolas, no contexto da Educação Básica, elucidando os desafios de suas práticas, me impulsionava à busca de formação e ao entendimento necessário a esta discussão.

No conjunto das motivações apresentadas e fortalecendo o desejo de investigar as mídias no contexto da educação, procurei ver as pesquisas direcionadas a este âmbito, e, dentre elas, identifiquei o “Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros”, de Vermelho e Areu (2005), que analisaram artigos acadêmicos, publicados no período de 1982 a 2002, com o objetivo de traçar um perfil da produção brasileira sobre a problemática envolvendo Educação e

⁵ Disponível em: <<http://www.ppgeduc.uneb.br/>>. Acesso em 05 jun.2012.

⁶ Disponível em: <www.uneb.br/fecom>. Acesso em: 05 jun.2012

⁷ Disponível em: <www.moodle.ufba.br/faced/pos/curso>. Acesso em 05 jun.2012

⁸ Trabalhos sobre tecnologia digital na educação, focados, cada um, em Educação Básica; em Alfabetização; em EJA; na terceira idade; em formação de professores e sobre o Orkut.

Comunicação, e, a partir destes, identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção.

As autoras evidenciaram que o crescimento de publicações envolvendo a temática, a partir da segunda metade da década de 1990 ganhou fôlego, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9934/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a Televisão e a Mídia Impressa sendo as mais estudadas, durante todo o período analisado; os três principais problemas abordados: relação do sujeito com a mídia, conteúdo da mídia e metodologia; sendo os aspectos mais gerais abordados os processos de comunicação em geral, questões ligadas ao crescente uso de tecnologias na sociedade, a própria educação a distância, que investiga questões relacionadas a educação e comunicação, mas com enfoque na EAD, aspectos ligados às políticas para as áreas e, por fim, os processos de formação, em particular de educadores, para o uso das mídias.

Corroborando a argumentação das autoras quanto às temáticas mais abordadas, em pesquisa nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, UFBA e UNEB, foi levantado um total de 179 trabalhos nas categorias TIC/ Mídias e Pedagogia, conforme quadro a seguir.

QUADRO 1 – Trabalhos publicados sobre TIC e Mídias

95 trabalhos		
CAPES ⁹	01 – Estudantes de Pedagogia e mídias 01 – Mídias na escola (estudantes) 02 – Mídias na educação (professores) 03 – Educomunicação e formação de professores 01 – Mídias e currículo	01 – Linguagem audiovisual 04 – TIC 04 – EAD 78 – outros
	73 trabalhos	
UFBA ¹⁰	01 – Mídias na Educação 06 – TIC	01 – Políticas Públicas 65 – outros
	11 trabalhos	
UNEB ¹¹	01 – Mídias na escola 02 – Educação e Comunicação 05 – TIC	01 – Políticas Públicas 01 – TV e Mediação pedagógica 01 – Mídia impressa no EAD

Fonte: elaboração própria

⁹ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 25 jun.2012

¹⁰ Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun.2012

¹¹ Catálogo de Teses e Dissertações da Biblioteca PPGEduc. Disponível em: <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2013.

Conforme levantamento realizado em 2013 no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹², a Bahia tem 87 Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para o curso de Pedagogia, com 224 autorizações (a mesma instituição pode ter mais de uma autorização em virtude de, por exemplo, revisão de currículo e/ou mudança da matriz curricular) e 100 ofertas (cursos que estão acontecendo). São seis instituições públicas (UFBA, UFRB, UNEB, UEFS, UESC e UESB) e 81 privadas, que trabalham nas modalidades presencial e a distância a formação de profissionais de Pedagogia (ver Quadro 2, a seguir).

QUADRO 2 – IES / Cursos de Pedagogia na Bahia

BAHIA			
MODALIDADE	IES	CURSOS AUTORIZADOS	CURSOS OFERTADOS
Presencial	60	187	75
EAD	29	37	25
TOTAL	89*	224	100

* A mesma IES pode oferecer as duas modalidades

Fonte: elaboração própria

Em Salvador são 33 IES, sendo duas públicas e 31 privadas (Quadro 3).

SALVADOR			
MODALIDADE	IES	CURSOS AUTORIZADOS	CURSOS OFERTADOS
Presencial	23	36	34
EAD	21	28	26
TOTAL	44*	64	60

* A mesma IES pode oferecer as duas modalidades

Fonte: elaboração própria

Em Salvador, são 64 cursos autorizados em 42 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas universidades públicas, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 40 instituições privadas, com 34 cursos na modalidade presencial e 26 a distância. Diante deste cenário, optei por

pesquisar *in loco* duas universidades públicas (UNEB e UFBA) e uma universidade privada (UCSAL), em virtude de seu porte institucional e história na formação de pedagog@s, com cursos presenciais localizados nesta cidade.

A expectativa de discutir o conhecimento de mídias na formação d@s pedagog@s, parte da constatação de que muitas discussões vêm sendo tratadas no âmbito da formação geral de professores. No entanto, para esse campo específico da docência, que se dirige ao público da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), não identifiquei produção.

Credito também essa busca à observação de que, mesmo tendo as mídias como elementos que adentram nossas escolas, cotidianamente, estando estas totalmente inseridas nas práticas comunicativas de nossos professores e alunos, ainda há pouca discussão sobre como essa questão impacta a formação dos sujeitos e como pode contribuir para os processos educativos atuais. Neste cenário, sinto-me mobilizada a buscar compreender como são formados @s pedagog@s, em Salvador, para trabalhar a questão das mídias? Como são discutidos, formulados e desenvolvidos os currículos que embasam tal formação?

Nessa perspectiva, constitui-se objetivo geral deste estudo compreender a formação dos profissionais de Pedagogia, redimensionando, nesse processo, a relevância da utilização das mídias. Como objetivos específicos, busquei levantar a categoria mídia nos cursos de Pedagogia; problematizar a relevância da utilização das mídias, trabalhando com (conhecimento e uso), através (metodologia) e sobre (análise crítica) elas no processo educativo; discutir a formação de profissionais de Pedagogia na perspectiva da mídia na prática pedagógica.

Para abordar essa proposta, busquei estabelecer o diálogo sobre as mídias, tomando como referência o que FANTIN (2006) apresenta sobre educar para as mídias:

[...] implica a adoção de uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. (FANTIN, 2006, p. 31)

Os autores eleitos para o subsídio à discussão foram Belloni (2009); Fantin (2006; 2011); Jenkis (2009); Martín-Barbero (2009; 2011) e McLuhan (1964; 1967; 1977), para a categoria Mídias. Hetkowski (2004; 2010); Lévy (1993; 1997; 1999); Lima Jr. (2004; 2007); Pretto (2006; 2008), para TIC. Esteve (2009); Freire (1996; 1998; 2000; 2003); Garcia (2005); Ramalho, Nuñez e Gauthier; (2004), Nóvoa (1991; 1995), para Formação de Professores e Doll Jr. (1997), Leiro e Souza (2010); Lima Jr (2005); Macedo (2000; 2002; 2006; 2011; 2012), para Currículo.

Para trabalhar esta proposta, será desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, visto que, parafraseando Macedo (2009), a realidade não cabe num conceito, é preciso haver certo distanciamento teórico para edificarmos uma disponibilidade face aos acontecimentos e, nesta perspectiva, a pesquisa de campo se faz necessária à análise do objeto, utilizando, como procedimentos metodológicos para coletar informações: a pesquisa documental, com documentos oficiais (legislação relativa ao curso de Pedagogia), documentos institucionais e iconografia (documentação por imagem resultante de produções dos alunos); a entrevista semiestruturada, cuja característica principal é a flexibilidade do roteiro; e a análise de conteúdo, como base para a interpretação e o tratamento dos dados obtidos.

Como pesquisadora, observo que o caminho é longo e os desafios grandes, mas o encontro com parceiros, autores e trabalhadores da educação, que refletem ou requerem reflexão sobre essa questão, alimenta o desejo de contribuir para a melhoria da formação d@s pedagog@s de forma que possa reverberar na qualidade dos processos educativos e, por consequência, da sociedade onde se entrelaçam essas relações. Nesse âmbito, compreendo a relevância do estudo proposto, vez que a própria dinâmica da circulação de informações deixa lacunas a serem investigadas sobre a formação de pedagog@s com/sobre/para as mídias, tanto no espaço escolar quanto não escolar.

Esta dissertação representa a sistematização do estudo realizado sobre Mídias e Currículo: ressonância na Formação d@s Pedagog@s, trabalho de conclusão do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Linha de Pesquisa Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Reúne em sete capítulos uma análise aprofundada, sob

inspiração da teoria crítica, do surgimento das mídias, seus impactos na sociedade, sua presença enquanto artefato social e cultural, sua inscrição nos espaços escolares, destacados aqui os que atuam com Educação Infantil, Series Iniciais e Educação e Jovens e Adultos, os desafios e potencialidades para pedagog@s e alunos.

No primeiro capítulo, intitulado Caminhos, Trilhas e Atalhos, são retratadas as motivações do estudo, incursão da autora na temática, contextualizando o cenário da formação do pedagogo na Bahia e em Salvador, *lócus* da pesquisa.

No segundo capítulo, Cultura e Comunicação - Contextualizando Mídias, é trabalhado o significado da cultura e comunicação, refletindo na cultura midiática da sociedade contemporânea. Perpassa pelo desenvolvimento das mídias situadas nos contextos sociais e as mudanças nas percepções, sensibilidade e modos de se relacionar.

No terceiro capítulo, O Impacto das Mídias e o Papel da Escola, discute as mudanças da sociedade contemporânea marcada pela presença das tecnologias e mídias, o reflexo nas demandas escolares e como a escola vem se posicionando frente ao desafio.

No quarto capítulo, Atos de Currículo no Percurso da Formação Docente para as Mídias, propõe uma reflexão sobre os saberes instituídos e intuitivos presentes na escola, evidenciados através dos atos de currículo, a necessária abertura curricular representativa da heterogeneidade implicada neste processo que se apresenta como desafiante à formação profissional.

No quinto capítulo, As Mídias no Curso de Pedagogia, busca-se compreender como a temática se insere na formação de profissionais de Pedagogia, evidenciando através de pesquisas e estudos publicados o universo midiático das crianças e jovens, cenário premente de intervenção educativa.

No sexto capítulo, Percurso Metodológico, descreve-se o processo da pesquisa de abordagem qualitativa, a escolha dos espaços a serem pesquisados e instrumentos de coleta de informações. Os caminhos percorridos pautados pela dialética e

dialógica, com abertura e acolhimento às realidades mapeadas e a análise das informações.

No sétimo capítulo, Considerações Finais, apresenta-se as sínteses possíveis sobre a pesquisa, não como reflexões fechadas e concluídas, mas como elementos potencializadores para a continuidade do estudo e discussão sobre o tema.

2 CULTURA E COMUNICAÇÃO – CONTEXTUALIZANDO MÍDIAS

Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço ‘do quê’ e a serviço ‘de quem’ os meios se acham.

(Freire, 2003, p 25)

Ao longo dos tempos, muitas foram as conquistas humanas impulsionadas por sua capacidade simbólica, comunicativa e produtiva. Em cada período dessa caminhada histórica, homens e mulheres desenvolveram e/ou se apropriaram de meios para viabilizar facilidades à vida social, alterando comportamentos individuais e coletivos, marcando a cultura de sua época.

Para compreendermos a importância da formação humana nesse amplo campo temático, e, ao mesmo tempo, discutirmos a formação do pedagogo na ambiência universitária, se faz necessário eleger a cultura e a mídia como categorias teóricas.

2.1 CULTURA, SOCIEDADE E MÍDIAS

Cultura, termo que vem do latim *colere* e significa cultivar, definido por Tylor, (apud LARAIA, 2006, p. 25), como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. É fruto da interação humana, produto da atividade que transforma o meio, descobrindo novas formas de atuação, produzindo conhecimento e alterando as maneiras de se relacionar. É elemento socializador, comprometido com a transmissão de saberes e experiências que operam na manutenção da história, mas também alicerçam e impulsionam mudanças. Para Martín-Barbero essas mudanças:

[...] não se situam no âmbito da política, mas no da cultura, e não entendida aristocraticamente, mas como ‘os códigos de conduta de um grupo ou povo’. É todo o processo de socialização o que está se transformando pela raiz ao trocar o

lugar desde o qual se mudam os estilos de vida (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 66).

O autor chama a atenção para a concepção de cultura como produção humana, social e histórica, e não fruto da produção intelectual e artística produzida por grupos de elite. É, portanto, um conjunto de sistemas simbólicos e, nessa perspectiva, é cultivo das capacidades intelectivas, relacionais e da produção de sentidos e valores que transformam a sociedade.

Ao lado das mudanças socioculturais, acompanha-se o desenvolvimento das tecnologias, compreendidas, de acordo com Hetkowski (2010, p. 6), como “processos humanos criativos, que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos) que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens”, alterando os modos de produção, elaboração e representação do conhecimento.

A cultura perpassa, também, pela interação com meios diversos, produtos resultantes das tecnologias, mídias (palavra derivada do latim *médium*) que, incorporadas à prática social, modificam a forma de pensar e apreender o mundo, requerendo novas inteligibilidades.

Na esteira desse processo, importa destacar a mídia como um enunciado polissêmico e que, aqui, é entendida como “aparato simbólico e material relativo à produção de bens de consumo, de caráter cultural, que chega até nós mediado pelas tecnologias” (SETTON, 2010, p. 7). Trata-se, portanto, de elementos que amplificam o fazer humano, sobretudo quanto à capacidade de comunicar, viabilizando maior acesso à informação. Para esta autora:

O conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação [...]. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação [...]. (SETTON, 2010, p. 14)

São, também, agentes socializadores, pois agindo na socialização de informações e valores, provocam mudanças cognitivas e comportamentais, ora reproduzindo, ora transformando a sociedade. Nesta relação, não há neutralidade, à medida que estão implicados diferentes interesses econômicos e ideológicos. Segundo Lyotard (1990,

p. 29), à medida que a sociedade torna mais evidente o componente comunicacional, este não pode ser tomado de maneira superficial, como manipulador, transmissor unilateral ou da livre expressão. Ele passa a ter uma nova importância, pois opera “não apenas na medida em que comunica a informação” (LYOTARD, 1990, p. 30).

O desenvolvimento das tecnologias e, conseqüentemente, das mídias, sinalizam pistas importantes para compreender historicamente a sociedade e as relações nela estabelecidas, pois refletem e/ou criam necessidades e expectativas de grupos, podendo reforçar aspectos dominantes e perspectivas culturais. Estudar mídias pressupõe compreender as intencionalidades e significados de suas mensagens e de que forma são empoderadas.

O acesso a diferentes mídias e a multiplicidade de caminhos que aproximaram o cidadão comum de uma infinidade de signos e significados, mudou o modo de pensar, agir, sentir e se relacionar, criando uma nova cultura, a cultura midiática. Para Martin-Barbero (2009), é característico dessa cultura o “hibridismo”, fruto do cruzamento de elementos da cultura de massas e de tradições populares, apropriadas pela lógica comercial, e a “desterritorialização”, com as alterações de espaço e tempo, onde as relações locais e o senso de pertencimento se enfraquecem. Nesse contexto, é importante ressaltar a cultura, não só como fonte de conhecimento, mas, sobretudo, de reconhecimento, fonte de tradição e identidade e, para tanto, as mídias podem ser elementos viabilizadores de releituras e novas construções.

Para atuar nesse cenário, é preciso estar preparado para avaliar e intervir no processo comunicacional, saindo da posição de mero espectador, consumidor, para a atuação cidadã, questionadora, seletiva, exigindo maior qualidade do produto midiático oferecido, e discutindo os conteúdos disponibilizados.

Esse exercício da cidadania contemporânea se compreende na condição dos sujeitos autônomos e responsáveis, na dimensão pessoal e grupal, que agem no mundo pela valorização da vida e da dignidade humana, pela igualdade de condições, pela convivência, respeito e valorização da diversidade e da pluralidade cultural.

A noção de contemporaneidade, segundo Nascimento (2006), propõe o engajamento radical para o alcance dessa cidadania. A escola, nesse cenário, é o espaço de troca de saberes, ampliação da consciência de si e do mundo, que atua para desenvolver e/ou aprimorar os elementos que possibilitam o exercício dessa cidadania, materializada em atitudes cotidianas por parte de todos os atores sociais.

Observa-se, então, um processo permanente de transformação, o qual é objeto de atenção da própria dinâmica do conhecimento humano, mas também parte da engrenagem da produção capitalista de bens de consumo, não mais somente materiais, mas agora também simbólicos. Enfatizar as mídias de modo consoante com a cultura é um dos desafios deste estudo e, para tanto, pressupõe uma análise de sua produção, usos e consumo.

2.2 MÍDIAS COMO MEIOS PARA COMUNICAR E CONSTRUIR SIGNIFICADOS

O desenvolvimento das mídias, através dos tempos, apresenta impactos culturais, mudanças nas práticas sociais e promove a ampliação ou reelaboração cognitiva, requerendo novas estratégias e critérios para lidar com a informação e a apropriação do conhecimento. McLuhan (1967) avalia que a variação dos meios de comunicação suscita diferentes estruturas perceptivas, desencadeando mecanismos de compreensão e significação diversos, definindo a maneira como o homem pensa, se situa e age no mundo.

Nesse cenário, observa-se que, nas culturas marcadas pela oralidade, a proximidade dos sujeitos aos fatos determinava esse modo de comunicar. A necessidade de passagem da tradição era elemento essencial para a sobrevivência do grupo. Para Lévy (1993), os sujeitos pensavam por meio de situações e dessa maneira, rituais, histórias, canções e sermões religiosos propiciavam a fixação do informado, requerendo as funções cognitivas de criatividade, atenção e memória. A inteligência era reflexo da memória auditiva, havendo grande riqueza na experiência e no conhecimento do mundo.

Figura 7 – Pintura de Di Cavalcanti: Cinco moças de Guaratinguetá¹³



A pintura de Di Cavalcanti representa bem esse cenário onde a cultura oral tem fluxo, nas conversas, nos encontros, no passear pela vila e observar cenas do cotidiano, no deixar fluir a imaginação através do olhar silencioso da observadora, representando a riqueza humana num simples retrato, onde brotam elementos e significados do processo comunicativo.

Segundo Briggs e Burke (2004, p. 17), mesmo após a invenção da escrita, em 5.000 a.C., com as civilizações não alfabetizadas, esse repasse oral continuou sendo um importante meio socializador e disseminador da cultura e da religião, ainda que muitas vezes amparado por imagens (ícones). As estátuas e vitrais das igrejas eram importantes meios de divulgação de “tudo que era necessário saber”, através da arte didática. Os autores apontam que “o que não podia ser anotado devia ser lembrado, e o que devia ser lembrado devia ser apresentado de maneira fácil de se aprender” (2004, p. 21). Com isso, os rituais públicos e as peças de teatro também se configuravam como elementos comunicativos da época. Outro meio comum de transmissão de mensagens, com impactos até o século XIX, e talvez até os dias atuais, era o boato que, com rápida velocidade de disseminação, nem sempre surgia

¹³ Tela pintada em 1930. Disponível em: <<http://masp.art.br/masp2010/>>. Acesso em: 01 fev.2013

espontaneamente, muitas vezes ocorrendo com propósitos políticos, sobretudo em tempos de conflitos.

Na civilização greco-romana, a comunicação oral tinha tamanha importância que a Retórica, entendida com arte da persuasão, se tornou ciência, porém ela é tão antiga quanto a origem da comunicação verbal entre os indivíduos. A arte da Retórica passou a ser disseminada, por volta de 500 a.C., sobretudo pelos sofistas¹⁴ e filósofos, como Platão e Aristóteles, que alertavam para a necessidade do discurso ser algo acessível às massas. Foi Aristóteles quem sistematizou a Arte da Retórica (384-322 a.C.), tratado composto de quatro livros, que abordam a estruturação e a exposição de argumentos, o estilo, a clareza e a adequação do discurso ao conteúdo e ao contexto. Embora empenhados, os sofistas e filósofos greco-romanos, no entendimento/elaboração das técnicas para melhor comunicação, estas alcançavam um público pequeno. Na Europa moderna, porém, fazia parte do currículo escolar, como uma disciplina de grande relevância.

A fragilidade da cultura oral, enquanto único meio comunicativo, consistia na fluidez da informação, quando confrontada com a subjetividade dos interlocutores, de maneira que a cada relato, elementos da informação corriam o risco de sucumbir à memória ou serem alterados, incorporando novos elementos. Outro ponto relevante é o reconhecimento de que aquilo que não é periodicamente lembrado e repetido tende a desaparecer. Além disso, a expansão das relações comerciais pelo mundo passou a requerer maior capacidade e abrangência comunicativa.

2.3 A ESCRITA E SEUS IMPACTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Desde o período em que habitavam cavernas, os sujeitos já faziam registros gráficos nas paredes de pedra, peles de animais e ossos. Conforme Kenski (2010), os egípcios inventaram o papiro e depois o pergaminho (mais resistente), há cerca de seis mil anos, e fizeram dele um meio para enviar mensagens a muitas pessoas. O papel foi inventado pelos chineses, há mais de dois mil anos.

¹⁴ Mestres que viajavam pelas cidades e discursavam em praças públicas, objetivando atrair estudantes para o desenvolvimento da virtude.

A tipografia¹⁵ foi inventada por volta do ano de 1040 da era Cristã. Os tipos, peças gráficas móveis usadas para compor os textos, eram feitos inicialmente de argila cozida, depois madeira e por fim, bronze. Nesse processo, o impressor aplicava as folhas de papel sobre uma matriz entintada e encavada com imagens, textos ou ambos, obtendo assim, um grande número de cópias. Após meados do século XIII, a Europa passou a produzir o papel, o que impulsionou a escrita e a produção de livros, ainda que de maneira limitada em virtude de seu processo rudimentar, feito à mão ou copiado pelos escribas¹⁶, nos mosteiros.

De acordo com McLuhan (1964), o uso da escrita afasta os sujeitos da experiência imediata de mundo, reduzindo sua subjetividade, pois não é mais condição para os sujeitos obterem informações, estarem próximos. Por outro lado, desenvolve a uniformidade, a ordenação lógica, critérios necessários para se fazer entendida. Isso propicia o alargamento das relações sociais, pois, antes ligadas aos contextos locais, agora podem alcançar longas distâncias e compartilhar informações entre culturas distintas.

Com a invenção da prensa tipográfica por Gutenberg (1450), a arte de imprimir livros fragilizou os pilares de quem detinha o monopólio do saber, pois, a partir de então, este poderia ser disponibilizado mais amplamente. O novo homem desse contexto apresentava uma visão mais antropocêntrica e racionalista, que vinha de encontro à antiga visão teocêntrica, definida pelo clero. O livro, então, tornou-se uma força nas mãos dos que até então não tinham ou tinham acesso apenas restrito a ele, e uma ameaça capaz de abalar a fé e a autoridade da Igreja. O homem poderia libertar-se das amarras dogmáticas para pensar por si próprio.

A formalização da escrita enquanto meio de comunicação possibilitou o distanciamento entre o emissor e o receptor da mensagem, permitindo sua separação no tempo e no espaço. Para Lévy (1994), esse fenômeno passou a requerer uma nova forma de entendimento, a análise e a interpretação. O autor

¹⁵ Processo de compor texto e imprimir por meio de tipos; planejamento, seleção e composição de tipos para efetuar um trabalho impresso. Disponível em: <<http://sdr-designer.blogspot.com/2005/09/tipografia-definio.html>>. Acesso em: 20 set.2011.

¹⁶ Na Antiguidade, a pessoa encarregada de escrever, como copista, secretário ou redator. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/escriba/>>. Acesso em: 20 set.2011

oferece duas definições para a questão da oralidade, uma primária, cuja função é a “gestão da memória social”, anterior à adoção da escrita, e outra, secundária, em que palavra e escrita são complementares, com a função de permanência da informação. Enquanto a cultura oral trabalhava na perspectiva da informação mais fluida, local e imediata, a cultura da escrita apresentava um caráter mais fixo, amplo e duradouro. Essa mudança suscitou novas estratégias cognitivas, pois conforme o autor:

Passar das descrições históricas ou antropológicas habituais a uma tentativa de explicação requer uma análise precisa das diversas articulações do sistema cognitivo humano com as técnicas de comunicação e armazenamento. (LÉVY, 1994, p. 47)

Com o advento da escrita, a presença do mestre já não era tão necessária para a aquisição de informação. O leitor passou a usufruir de liberdade para acessá-la, sem a obrigatoriedade da contínua memorização. A escrita tornou-se, então, um recurso para a ampliação da memória humana. O saber deixou de ser local e passou a ser universal. Contudo, passou a ser necessário, para sua compreensão, atribuir-lhe sentido, pois a mensagem tornou-se impessoal, podendo ser também imprecisa, pois estão separadas as circunstâncias em que são produzidos e acessados os escritos, descontextualizando-os.

Na expectativa de compreender os textos disponibilizados, estudiosos se debruçaram sobre os escritos, buscando descortinar seus sentidos, de forma a evitar possíveis enganos ou mal-entendidos. Platão já se referia aos poetas como *hermenes* — intérpretes — dos deuses.

Hermenêutica é um termo advindo do grego “*hermēneuein*”, que significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir. Remete-se ao deus grego Hermes que, segundo Portillo (2007), gostava de se misturar aos homens, por isso Zeus lhe atribuiu a tarefa de “companheiro do homem”. Hermes transitava com grande velocidade entre o Olimpo e a Terra, devido às suas sandálias de ouro e por bem conhecer o caminho, de noite ou de dia. Era muito astuto e executava as tarefas que lhe eram atribuídas com conhecimento e sabedoria. Era o mensageiro preferido dos deuses, pois sabia interpretar suas vontades. Por suas qualidades e características, Hermes foi considerado patrono da comunicação e do entendimento humano.

Para Lévy, a atividade hermenêutica era muito mais ampla que a análise dos escritos, pois compreendia “uma infinidade de sintomas, signos e presságios, no céu estrelado, em peles, nas entranhas dos animais [...] Desde então, o mundo se oferece como um grande texto a ser decifrado” (1994, p. 54).

Quanto à prensa gráfica, embora muitos autores considerem como revolucionária para a evolução das mídias e do próprio conhecimento, Briggs e Burke (2004) questionam se de fato aconteceu uma revolução, em virtude do tempo em que ela se processou, cerca de três séculos, quanto à adaptação e, principalmente, quanto ao desenvolvimento do hábito da leitura e, conseqüentemente, o aprimoramento intelectual que este poderia possibilitar. Argumentam os autores:

Falar da impressão gráfica como agente de mudança é dar muita ênfase ao meio de comunicação, em detrimento de escritores, impressores e leitores que usaram a nova tecnologia, cada qual segundo seus próprios e diferentes objetivos. Talvez seja ainda mais realista ver a nova técnica [...] como um catalisador, mais ajudando nas mudanças sociais do que as originando. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 33)

É inegável que para a consolidação da prensa gráfica, um cenário vinha se constituindo, com condições sociais e culturais que a tornaram favoráveis. Mas é fato também que esse invento delimitou significativamente as oportunidades de ampliação do acesso à informação, antes restritas. Ainda que de maneira lenta, alteraram-se os hábitos e expectativas da sociedade com o novo meio de impressão, estabelecendo modos de preservar e disseminar o conhecimento.

2.4 COMUNICAÇÃO VISUAL: AMPLIANDO PERCEPÇÕES HUMANAS

Concomitante ao avanço da escrita, a comunicação visual também ganhou mobilidade. Sua popularização, impulsionada pela invenção da máquina litográfica, que permitiu a reprodução mecânica da obra de arte, provocou o desenvolvimento de novas formas de apreender, usar e usufruir a arte, o que Benjamin (1955), estudioso de crítica da arte e cultura erudita, um dos teóricos da Escola de Frankfurt¹⁷, definiu como novo *sensorium*. Para ele, a disseminação das imagens

provoca uma dimensão reflexiva e estética, aguçando a sensibilidade, alterando a capacidade de compreensão intelectual, cognitiva e moral, ao possibilitar o acesso a uma variedade de culturas.

Evidenciando a discussão de Benjamin, observou-se, com a circulação de imagens, a emergência da consciência política popular, pois muitos dos impressos teciam críticas, principalmente na Inglaterra e na França dos séculos XVII e XVIII, através das caricaturas, quando efervesciam as mobilizações em torno da Revolução Industrial (1760 – 1860) e a Revolução Francesa (1789 – 1799). Por outro lado, ao se aproximar das massas, a arte deixa seu lugar sagrado, único, deslocando seu valor culto para o valor de exposição, no qual o espectador modifica a cada apreciação. Para Benjamin (1955):

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. [...]Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. (BENJAMIN, 1955, p. 2)

O autor destaca um novo estágio da compreensão humana, que contrariamente à objetividade unidirecionada e estática da modernidade, inaugura uma nova percepção, pois, conforme Setton, “mudanças na estrutura e nas tecnologias da produção da cultura mudam necessariamente a estrutura da percepção e da compreensão humana” (SETTON, 2010, p. 48).

2.5 GRANDES INVENTOS E AVANÇOS DA COMUNICAÇÃO

A complexificação das sociedades, a expansão das rotas comerciais, a viabilização do acesso à informação e a necessidade de se comunicar mais dinamicamente impulsionaram constantes inovações na área.

¹⁷ Escola fundada em 1924 por um grupo de pensadores marxistas alemães do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, que discutia o capitalismo e a sociedade da comunicação. Desenvolveram a Teoria Crítica, que busca transformar a sociedade capitalista, a partir da consciência crítica e da emancipação pelo esclarecimento. Entre eles destacaram-se: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas.

A invenção do telégrafo, em 1837, por Samuel Morse trouxe, além da possibilidade de rápida circulação das informações, maior segurança às ferrovias, pois permitiu a sinalização de partida e rota dos trens. Antes deste recurso havia muitos acidentes nestas vias, pois com a partida de um trem nada era mais veloz do que ele mesmo para avisar que estava a caminho.

Dos muitos inventos de Thomas Edison, destaca-se, nesse contexto, o fonógrafo, aparelho responsável por reproduzir sons e que subsidiou a invenção do telefone, por Alexander Graham Bell, em 1876, trazendo maior agilidade ao processo comunicativo.

Marconi patenteou, na Europa, em 1896, o primeiro aparelho transmissor sem fios. As primeiras transmissões de rádio tratavam de notícias e informes. Destinavam-se quase exclusivamente ao uso militar, sendo bastante utilizadas na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918). Embora Marconi não enxergasse o rádio como um meio de grande difusão, a Grã-Bretanha e os EUA estabeleceram leis de regulação, sobretudo quanto ao seu alcance e abrangência.

Na década de 1920, o rádio rapidamente se popularizou, inclusive com o incentivo da própria indústria, que tinha a responsabilidade de manter e apoiar as estações transmissoras. A publicidade também passou a constituir a programação, embora não gerasse retorno financeiro significativo. O desafio passou a ser a oferta de conteúdo que interessasse aos ouvintes. Assim foram inseridas peças teatrais e a previsão do tempo, em 1923, programa de variedades, em 1934, cobertura e comentário de notícias, em 1964, dentre outros. O rádio foi um grande incentivador da literatura, ao divulgar histórias, resumos de livros e lançamentos. Os próprios jornais e periódicos da época forneciam suplementos para o rádio, já apresentando o caráter de convergência entre esses meios.

Na educação, o rádio também possibilitou experiências, sendo destinado inicialmente à educação de adultos, em 1924, na Grã-Bretanha, e até mesmo de militares, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). No Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquette-Pinto, na década de 1930, tinha na base de sua programação as transmissões educativas, com cursos de línguas, geografia, história, física, química, palestras científicas e momentos literários e infantis. Posteriormente, passou a trabalhar a educação radiofônica complementada com atividades enviadas

pelos correios, e, em 1947, foi criada a “Universidade do Ar”, uma parceria entre o Senac e o Sesc, para a transmissão de cursos técnicos e comerciais, e emissoras associadas de São Paulo, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam por meio de apostilas e faziam as correções dos exercícios com o auxílio de monitores.

A partir do rádio, o aprendizado passou a ser compartilhado entre as instituições tradicionais – família e escola, principalmente, e os recursos dessa mídia. Os sujeitos passaram a estar mais sintonizados com os acontecimentos, ampliando suas percepções sobre a sociedade e o mundo. Entretanto, essa elaboração estaria condicionada à seleção de conteúdos, sentidos e interesses de quem ordena o mercado de consumo e a própria ordem social.

Figura 8 – Família ouvindo rádio¹⁸



O rádio passou a fazer parte dos lares, acompanhando o dia a dia dos cidadãos e cidadãs, pois pode ser ouvido sem a necessidade de interromper as atividades cotidianas. As músicas alegam, movimentam o corpo, relaxam, despertam lembranças, aguçam as emoções e a criatividade. Uma espécie de ênfase na cultura oral se redefine, agora, com informações mais amplas, de diversas fontes e lugares. Com o rádio, o uso da imaginação transcende a emoção, tornando-o um companheiro diário. Suas mensagens instantâneas e transitórias são consumidas de forma rápida e não objetivam o registro permanente. Provoca interesse pela divulgação de informações práticas, mobiliza sensações, desejos, sonhos, através das novelas, dos artistas e da voz dos locutores, que falam para o ouvinte, trazendo a sensação de proximidade e intimidade.

¹⁸ Disponível em <http://lardocelar.org/radio-online/>. Acesso em 01 fev.2013

Todo esse movimento provocado pelo rádio transporta as pessoas para lugares distintos, fazendo emergir necessidades e anseios até então inexistentes. Além disso, inaugura uma nova cultura, a cultura de massa, proposta para um grande público. Para Setton, este “é um termo que designa um tipo de cultura produzida longe de seus consumidores para a fruição e entretenimento” (2010, p. 35). Essa cultura, reflexo da Modernidade, propunha um modelo de sociedade único e pretensamente homogeneizador, tomando por base a cultura letrada e erudita, sendo caracterizada pela ruptura com a tradição, em nome da civilização, e sendo baseada no pensamento Iluminista, que “saudava a criatividade humana, a descoberta científica e buscava a excelência individual em nome do progresso humano” (HARVEY, 2006, p. 23). Este modelo de racionalidade técnico-científica adotava como verdade absoluta o progresso linear, alcançado através da padronização, em detrimento da heterogeneidade, da complexidade das relações, contradições e diferenças.

A cultura de massa, constituída pela produção de bens de caráter simbólico, baseados em informação, entretenimento e lazer, alimentou-se do desenvolvimento da indústria e do capitalismo. Nessa perspectiva, produtos supérfluos passaram a serem considerados necessidades, e a propaganda se tornou tanto meio de divulgação, impulso para o desejo, quanto de ampliação das vendas. Esse contexto impulsionou grandes investimentos, nos Estados Unidos, para a consolidação de um mercado consumidor integrado, independente da diversidade cultural ou social, pois esta forma viabilizaria a produção homogeneizada ou segmentada, conforme fosse a necessidade.

Da mesma forma que a transmissão do som, transmitir a imagem a longas distâncias já existia desde o século XIX. A história da televisão, termo proveniente da junção das palavras de origem latina *tele*, que significa distante, e grega *visione*, correspondente a visão, tem seus precedentes na invenção da fotografia e do cinema.

Em 1895, os irmãos Lumiere apresentaram com grande repercussão em Paris, o cinematógrafo. Inicialmente, o “Cinema de Atrações”, assim designado por preceder suas apresentações com números de dança e acrobacias, era mudo, incorporando depois o som. Inaugurou-se, então, a sétima arte¹⁹, que veio a atrair um público maior

¹⁹ O italiano Ricciotto Canudo, em 1912, apresentou o Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte, sugerindo que esta última fosse representada pelo cinema, em complemento à lista das seis artes já definidas (Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Dança e Poesia).

que o do teatro. A França foi pioneira, acompanhada da Grã-Bretanha e, em seguida, por Hollywood. Os cinemas transformaram-se em “palácios de sonhos”, conforme definiram Briggs e Burke (2004, p. 174), pois ofereciam atrações variadas a seu público, inaugurando sua “era de ouro”.

Figura 9 - Cinema na década de 1930²⁰



Com o cinema, movimento, ação, som e encantamento provocavam mudanças na sensibilidade e subjetividade de seu público, levando a novas formas de socialização e compreensão do mundo. Conforme salienta Martín-Barbero (2009, p. 19), há um nexo simbólico que sustenta esta comunicação com “a ancoragem na memória, ritmos e formas, cenários de interação e repetição”. São ritualidades que constituem “gramáticas da ação – do olhar, do escutar, do ler”, que remetem à compreensão através de elementos mágicos, fascinantes, provocantes.

Assistir um filme promove a conexão entre o visual, o sonoro e o simbólico. As imagens ampliam o poder da palavra, a representação dá ênfase ao movimento. Os sons potencializam as imagens, o tom da voz marca o tempo e a emoção, as trilhas sonoras embalam e envolvem. Associadas, trabalham a memória e a relação com os fatos do cotidiano; conectam a experiências já vividas, propõem novas possibilidades de elaboração e até mesmo condução de situações reais. Permitem experimentar sensorialmente o mundo, fazendo pensar sobre ele e nossa participação nele. Provocam reflexão sobre o futuro, criam expectativas, aguçam o olhar, o ouvir, trabalham

²⁰ Disponível em <http://www.omelhordefortaleza.net/wp-content/uploads/2011/09/cinema-antigo.jpg>.. Acesso em 01.fev.2013

modulações da fala, apresentam novas ideias, novos conhecimentos. Associam intuição e lógica, emoção e razão. Como salienta Benjamin (1994), a “gramática cinematográfica”, assim definida pelas características constitutivas do filme fragmentação, montagem rápida e síntese do movimento, ajuda os sujeitos a traduzir, tornando-os aptos para acompanhar a intensidade das mudanças que ocorrem na vida moderna, exercitando, ao mesmo tempo, as sensações e percepções de uma nova sociedade.

Diante do grande sucesso do cinema, novas pesquisas foram desenvolvidas no intuito de trazê-lo para os lares, de maneira contínua. Em 1932, conforme Briggs e Burke (2004), Vladimir Zworykin patenteou o primeiro sistema elétrico completo de televisão, desenvolvendo depois um novo tubo de câmera, o iconoscópio, que ele definiu como “uma nova versão do olho elétrico”. A partir deste, a RCA²¹ produziu o Orticon, primeiro televisor produzido em escala industrial, em 1920.

Inicialmente, imaginou-se que a televisão fosse ser consumida apenas por um público economicamente mais favorecido. No entanto, mesmo com a pequena oferta inicial de programas, houve um crescimento significativo de venda dos aparelhos e uma audiência de massa passou a consumir essa mídia, ao tempo em que o público dos cinemas diminuía. Muitos astros e estrelas do rádio migraram para a TV e a programação se diversificou, incluindo em sua grade, filmes, programas estereotipados, jogos, quebra-cabeças e novelas. Posteriormente, a sátira, a comédia e o teleteatro.

²¹ Radio Corporation of America. Empresa sancionada em 1919 pelo governo americano, cujas ações se relacionavam com as AT&T, General Electric e Westinghouse e já produzia rádios (BRIGGS;BURKE, 2004, p. 162).

Figura 10 – A TV chega aos lares²²



No Brasil, a televisão apareceu pela primeira vez em 1939, durante a Feira Internacional de Amostras, no Rio de Janeiro. Em 1950, foi inaugurada a TV Tupi, pelo empresário Assis Chateaubriand, cujo transmissor foi comprado da RCA. Os programas eram ao vivo e improvisados. Como não havia muitos aparelhos de TV na cidade de São Paulo, Chateaubriand comprou 200 deles e os espalhou pela cidade.

O rádio, o cinema e a televisão inauguram as mídias eletrônicas. Para McLuhan (1967), essas mídias, por atuarem diretamente sobre nossa sensibilidade, requerem uma integração sensorial, percepção global e integração de saberes, servindo de recursos de ampliação e extensão da memória e da sociabilidade humanas. Com a velocidade em que rompem distâncias e tempos, além de seu caráter massivo, promove novas formas de aproximação social, compartilhando experiências antes não possíveis, nos contextualizando a estruturas de interdependência humana, unindo todos numa grande “Aldeia Global”. Este termo foi apropriado pelo autor, em 1977, para traduzir sua compreensão sobre o progresso tecnológico e as amplas possibilidades de comunicação que este propunha através das mídias. Na obra *O meio é a mensagem*, McLuhan aprofunda essa análise, destacando o meio de comunicação não como simples e desprezioso canal de difusão de mensagens, mas como elemento cômico de seu papel enquanto definidor de conteúdo:

Essa situação é típica de uma aldeia e, desde o advento dos meios eletrônicos de comunicação, da aldeia global. Também é o mundo da publicidade e das relações interdependência global (MCLUHAN, 1967, p. 38).

²² Disponível em <http://blog.maisestudo.com.br/top-10/>. Acesso em 01fev.2013

McLuhan discutiu a reorganização de grupos, a retribalização, a partir das mídias eletrônicas, considerando que enquanto a imprensa possibilitou um maior individualismo, no que se refere ao acesso às mensagens comuns da cultura oral, o rádio, o cinema e a TV podem oportunizar rearranjos culturais. Nessa perspectiva, descreveu em seu livro *A galáxia de Gutenberg* (1977) três grandes períodos da história evolutiva das mídias, chamados de galáxias: a cultura oral, a da mídia imprensa, chamada de Galáxia de Gutenberg, e a da mídia elétrica, definida por Galáxia de Marconi, fazendo referência a seus principais inventores. No entanto, foi à Televisão que dedicou maior atenção, por considerá-la o meio de massa que teria maior alcance, pois, em meados dos anos de 1960 esta já realizava as primeiras experiências de transmissão via satélite.

As críticas à televisão se tornaram mais notórias, a partir de 1940, embora a “idade da televisão” tenha se iniciado em 1950. Traziam como pano de fundo a questão do fim do monopólio das companhias, sob o argumento de se tratar de um serviço público. Além disso, o conteúdo dos programas era muito debatido, além de seu caráter manipulador e ideológico. Conforme Briggs e Burke:

Para muitos críticos a televisão permaneceu uma agência de redução, tornando triviais as notícias e os assuntos dos programas; no entanto, para outros, era uma força negativa que distorcia as notícias e seus conteúdos (2004, p. 248).

Em meio à discussão sobre as mídias, o conceito de indústria cultural, cunhado pelos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, em 1944, no livro *Dialética do Esclarecimento*, teve grande repercussão, ao criticar a cultura de massa, basicamente de entretenimento, e seu propósito “democratizador” de uma sociedade “igualitária”. Para estes autores, tratava-se de uma falsa cultura, pois privilegiava o culto, letrado e erudito, tendo como referência os padrões europeus, e por seu caráter massivo não permitia espaço para a análise crítica, para a “formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 92). Discutiram o caráter manipulador da sociedade capitalista, que molda as massas, atendendo à crença de que a racionalidade tecnológica seria o único meio de alcançar o progresso, conduzindo o homem a produzir e consumir a qualquer custo, inculcando-lhe essa nova forma de pensar e lhe destituindo a capacidade reflexiva e autônoma.

Para esses autores, a possibilidade de alienação deveria ser denunciada e esse era o papel da Teoria Crítica da Cultura, pois somente a cultura poderia viabilizar espaço

para o exercício da crítica e a oferta de condições para a promoção do crescimento intelectual, cognitivo e espiritual das pessoas, o que não as tornaria tão suscetíveis às influências da cultura capitalista.

Adorno (1995) enfatizou como a Educação se afastou de seu objetivo principal de proporcionar o domínio do conhecimento e a capacidade de reflexão dos sujeitos. No entanto, observa o uso da escola como instrumento modelador a serviço da sociedade capitalista. Contrário a essa perspectiva, apresentou sua concepção de Educação para a Emancipação, salientando que:

Não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141).

Em sua análise da história do currículo, Macedo chama a atenção para a contribuição da Escola de Frankfurt, por sua visão crítica, de oposição à cultura de massa e à “tecnificação alienante da sociedade moderna e à razão iluminista” (MACEDO, 2012, p. 38). Para o autor, a dinâmica de produção da lógica capitalista manifesta-se através dos *atos de currículo* configurados por toda a organização estruturada para uma dada formação, com seus saberes, valores, métodos, mediações, avaliações, institucionalizações, burocracias, dentre outros. Salienta que esta teoria desempenhou papel significativo na constituição da atitude crítica contemporânea e contribuiu para uma visão de currículo que reconheça a intersubjetividade humana, não cabendo uma proposta de formato moldando os sujeitos.

Setton (2010), por sua vez, salienta que, embora com grande repercussão, a teoria proposta por Adorno e Horkheimer e sua importância quanto à crítica radical da cultura de massa, enfatizava demasiadamente o caráter negativo do fenômeno midiático que se apresentava à sociedade, limitando o potencial de usos diferenciados que estes meios poderiam proporcionar.

Benjamin (1955), em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, teceu uma análise diferenciada do fenômeno midiático na sociedade. Para ele a técnica aproxima as pessoas da arte, distanciando o caráter uno e sagrado que esta possuía. Viabiliza a ampliação de nossa sensibilidade diante do belo, possibilita

uma multiplicidade de sentidos e significados, que são apropriados por cada um. A indústria cultural auxiliaria as pessoas a ampliarem suas percepções sobre o mundo, as pessoas e a própria vida. Evidentemente, o trato dos conteúdos e formas como se impõem nessa cultura deva ser tomado como um aspecto central da discussão.

Reflexões em concordância às ideias de Adorno e Horkheimer e também discordantes têm apresentado novos elementos à questão, especialmente no que respeita à democratização da cultura e à ampliação do acesso à informação. Essas reflexões foram tratadas pelos autores das Escolas de Chicago e Birmingham, cuja corrente de pensamento foi definida por “Estudos Culturais”, que discutiam a influência dos imigrantes na sociedade americana, tendo como autores Hoggart, Williams e Hall, muito influentes a partir de 1970, por tratarem o fenômeno das mídias como ambíguo e contraditório, salientando a necessidade de analisá-lo sob as dimensões da produção, difusão e recepção.

Essa perspectiva destaca as relações implicadas entre a produção e a construção de sentidos, perpassando pela dimensão ideológica e as relações de poder estabelecidas na sociedade. Apresentou um novo viés de análise, os Estudos de Recepção ou Interpretação das Audiências, que buscou compreender as ressonâncias provocadas pelas mensagens midiáticas, tendo como principal expoente Martín-Barbero. Este autor vem questionar a compreensão de que o processo comunicativo seria meramente linear, sem intervenções nem mediações. Discutiu a perspectiva de que o receptor não seria simplesmente um sujeito passivo, componente de uma massa conformada. Para ele “a massa é a primeira a possibilitar a comunicação entre diferentes estratos da sociedade” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 67).

2.5.1 MÍDIAS DIGITAIS, SIMULAÇÃO E INTERATIVIDADE

O advento dos computadores na década de 1940, a difusão da microeletrônica nos anos de 1970 e o surgimento do microchip, a partir da integração de vários transistores em um único dispositivo, o que possibilitou a miniaturização e a popularização dos computadores, sobretudo sua disponibilização em rede, a partir de conexões em tempo real, conforme Briggs e Burke (2004, p. 294) foram

possibilitados pelos satélites (1962) e cabos de fibra ótica (1976).

Inicialmente, a rede foi utilizada por cientistas e pesquisadores dos Estados Unidos e pelo Departamento de Defesa norte-americano, no final dos anos de 1960, com o objetivo de que suas informações pudessem sobreviver às perdas materiais dos equipamentos, em caso de ataques inimigos, assegurando a comunicação. Gradativamente, universidades, empresas, governos e indivíduos passam a utilizar a conexão de forma que as informações podiam ser trocadas, a partir de qualquer lugar, utilizando-se computadores em uma rede limitada, conhecida por ARPANET. Este fato se constituiu em um marco do desenvolvimento tecnológico no século XX e trouxe consigo uma série de possibilidades para todos os campos de atuação das pessoas, que “transformou a informática em um meio de massa para a criação, comunicações e simulação” (LÉVY, 1997, p. 101).

Em 1990, o engenheiro inglês Tim Bernes-Lee desenvolveu a *World Wide Web* (WWW), com interface gráfica e a criação de sites dinâmicos, que fez expandir a Internet, oferecendo acesso a informações e promovendo a interligação de milhares de pessoas em todo o mundo. Briggs e Burke salientam a expectativa de Bernes-Lee, com sua invenção: “criar um espaço onde tudo possa ser ligado a tudo”, e que “a informação arquivada nos computadores de todos os lugares estivesse interligada” (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 312).

Lévy (1999) define o *lócus* idealizado por Bernes-Lee como Ciberespaço, compreendendo-o como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e suas memórias, representado pelo conjunto de informações e sujeitos que nele coexistem, é o espaço digital, virtual.²³

Do Ciberespaço emerge a Cibercultura, que provoca uma mudança radical na inteligibilidade humana, no seu imaginário, criando, ampliando e transformando funções cognitivas, ao requerer formas diferenciadas de apropriação da informação e transformação do conhecimento; provocando novas sociabilidades diante das trocas e interações que conduzem à construção de uma inteligência coletiva, transformando a natureza das relações dos homens entre si e com a própria tecnologia. Segundo Lévy:

²³ Do latim *Virtus*, que significa virtude, força, potência.

A velocidade de surgimento e a renovação de saberes e a mudança da relação atual com o saber favorece com as tecnologias novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. [...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, mobilização de fenômenos complexos) (1993, p. 57).

A virtualidade amparada por recursos de extensão da memória tem na simulação elemento que amplifica a imaginação, possibilitando formulações, hipóteses e explorações rápidas, que permitem avaliar relações de causa e efeito. Para Lévy, a simulação seria uma espécie de módulo complementar à imaginação, e que permite testá-la. Através dela, o conhecimento pode ser separado das pessoas, recomposto, modularizado, multiplicado, difundido, modificado e mobilizado, de forma que um modelo digital “não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa” (LÉVY, 1993, p. 121).

A interatividade é uma característica marcante da Cibercultura. Diante do cenário comunicacional, no qual a mensagem não é mais “emitida” e imutável, ela altera o esquema clássico da comunicação, ao ser modificada pelo receptor que não é passivo, pois intervém e lhe atribui sentido, exatamente como propunha Mc Luhan na obra *O meio é a mensagem* (1967), pois adentra seu conteúdo, manipula-o, estabelecendo conexões com outros participantes, reelaborando a oralidade e a escrita, mobilizando a inteligência coletiva, a ação colaborativa e transgredindo as fronteiras tradicionais.

Estudar a emergência das mídias e inteligibilidades por elas provocadas, embora pontuadas de maneira cronológica, para efeito didático, não pretendeu apresentá-las em tempos estanques. Embora tenham se originado em épocas diferentes, as mídias coexistem nos tempos e espaços sociais diversos. Ganham evidência, em contextos distintos, pontuados por Lévy como Pólos do Espírito (oralidade primária, escrita e informático-mediático), que “a cada instante e a cada lugar [...] estão sempre presentes” (LÉVY, 1993, p. 126) na vida social, o que tem exigido das pessoas a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos.

A convergência das mídias é um fenômeno que sempre esteve presente na sociedade. O surgimento de uma mídia, comumente, era reflexo de aprimoramento da mídia anterior, como resposta à necessidade de ampliar o acesso à informação e o processo comunicativo, ainda que ocorresse em diferentes locais e por diferentes pesquisadores e inventores.

No caso da oralidade, o surgimento da escrita foi uma resposta à necessidade de registro para maior durabilidade da memória, estendendo essa questão às possibilidades mais dinâmicas, inaugurando as mídias eletrônicas e interativas com as mídias digitais. Para McLuhan (1964), “a nova era eletrônica” trouxe nova ênfase na cultura oral, por suas possibilidades de troca, construções e reelaborações, remetendo a um modo de vida mais participativo, integral, descentralizado e inclusivo.

Cada meio antigo passou a conviver com novos meios, que não foram substituídos, mas se transformaram, e isso aconteceu desde a convivência da oralidade com os registros gráficos até os tempos atuais dos âmbitos intermediáticos. As tecnologias permitiram que os conteúdos fluíssem por canais diversos e assumissem formas diferenciadas de recepção.

À medida que se incorporam elementos, aprimorando os meios, as necessidades de compreensão também se ampliaram, requerendo tratamentos diferenciados da informação e desenvolvendo habilidades que permitam se apropriar da informação, sendo capaz de analisar e reformular conhecimentos, expressar-se criativa e adequadamente, bem como produzir e gerar informações. Nessa perspectiva, a convergência, citada por Jenkins “não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2009, p. 30).

Nesse contexto, sabe-se que em cada período/contexto cada mídia estudada teve seu destaque e, na atualidade, as mídias digitais se destacam por sua capacidade de integrar diversos meios e proporcionar a colaboração e a construção de conhecimento coletivo, criando novas maneiras de produzir cultura.

As mídias digitais, compreendidas como o conjunto de meios de comunicação baseados em tecnologia digital que permitem ações mais dinâmicas e multimidiáticas, favorecem a interdisciplinaridade ou a integração entre os diferentes meios, as intermídias.

O pensar tecnológico requer apropriação, análise e ação sobre os elementos vários que compõem o cenário atual. Propõe uma lógica hipertextual, em que os sentidos são dinâmicos e compostos de infinitas trocas, e o conhecimento é sempre aberto, proposicional.

Kenski (2007) afirma que a tecnologia digital é resultado da confluência das tecnologias da informação e comunicação. Abrange principalmente o computador e seus periféricos, a internet, jogos eletrônicos etc. Nela é possível representar e processar qualquer tipo de informação e conteúdo, inclusive em tempo real.

CHARGE 1- CORREIO ELETRÔNICO²⁴



A revolução digital transforma o espaço educacional, requerendo dos sujeitos da escola redimensionar sua ação no trato com o conhecimento. É preciso desenvolver práticas sintonizadas com a interação e o compartilhamento, numa dinâmica não linear, onde alunos e professores possam construí-los através da investigação, problematização, criticidade, apropriação e elaboração da diversidade cultural, integrando saberes.

²⁴ Disponível em <http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=29795>. Acesso em 01.fev.2013

Essa perspectiva requer muito mais das relações construídas que dos meios. As mídias são possibilidades técnicas que podem potencializar o conhecimento, porém este pode acontecer independente delas, como já evidenciado em práticas pedagógicas em que o diálogo é a força motriz da participação e do aprendizado. O que se evidencia nesse processo é uma nova forma de comunicação e uma nova modalidade de aprendizado.

A escola é um ambiente historicamente constituído para a efetivação desse aprendizado, sua função é especificadamente educativa, ligada ao conhecimento, ao fazer pedagógico, conforme reflete SAVIANI (2006). A ela se propõe uma práxis pedagógica que, para Silva (2008), se dá alicerçada por uma modalidade comunicacional não mais baseada na distribuição (transmissão), mas sim na comunicação (interação), que propõe multiplicidade de conexões, bidirecionalidade, participação, cooperação e construção coletiva.

3 O IMPACTO DAS MÍDIAS E O PAPEL DA ESCOLA

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana.

(Morin, 2000, p.55)

A convivência do mundo tradicional com o mundo moderno redefine as identidades culturais através das alterações das relações de contextos locais para contextos globais. Novas conexões estabelecem-se no espaço e no tempo, que se relativizam, marcadamente influenciados pelas mídias. Os impactos desse cenário social, com ênfase nos mercados e no consumo, nos levam a refletir sobre as relações instituídas que influenciam os sujeitos e impactam nos cenários formativos.

Estamos vivenciando uma época de descontinuidades, que evidenciam um desencaixe (GIDDENS, 1991) do homem, pois suas relações se deslocaram com o avanço da civilização, saíram dos contextos locais para as indefinições do tempo-espaço, numa cultura global.

Os processos atuam em âmbito global, atravessam fronteiras, encurtam as distâncias, integram e conectam comunidades e organizações, promovendo a universalização, principalmente de bens e padrões de consumo. Giddens define a globalização como a “intensificação das relações sociais em escala mundial” (1991, p. 60). Hall caracteriza esse processo como “fluxos culturais” e salienta que estes e o consumismo global “criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ como ‘consumidores’ para os mesmo bens, ‘clientes’ para os mesmo serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens” (2006, p. 74). Como consequência dessa infiltração cultural, promove-se uma homogeneização e as identidades se enfraquecem. Quanto mais mediação do mercado global, mais as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas.

A esse cenário definido como globalização seria mais apropriado chamar de ocidentalização, uma vez que é a produção ocidental que exerce maior influência sobre o resto do mundo, impondo sua visão hegemônica. As identidades são híbridas, formadas de múltiplas histórias, transformadas continuamente, que se

conectam a diversos pontos do globo por meios digitais, e, ainda que muitas vezes não se constituam em vivências e encontros presenciais, são influenciadas pelas conexões que o tempo-espaço virtual viabiliza. Estudar a cultura midiática e suas implicações nos cenários formativos propõe descortinar as formas simbólicas que se entrecruzam com as relações de poder instituídas na sociedade. A interação entre a lógica de produção e seus sentidos e a lógica de consumo e a construção da identidade no cotidiano, apontam a necessidade de analisar os processos de negociação e criação de significados. Neste sentido Martín-Barbero (2009) vai enfatizar a lógica de produção e recepção das mensagens midiáticas, através dos estudos de recepção, cujas mediações se manifestam a partir das lutas ou resistências, pois o público consumidor não é uma massa passiva, como se pressupõe. Ele se agrupa e se relaciona através de processos identitários.

Como seres globais, os sujeitos se fortalecem pelas relações estabelecidas e também através da comunicação. Conectam-se, mobilizam-se e se articulam principalmente em redes. Segundo Gohn (2003), as redes são estruturas da sociedade contemporânea que unem grupos, antes dispersos, em prol de objetivos comuns, organizam, norteiam e projetam o sentimento de pertencimento social. Assim, desenvolvem o *empowerment*, ou seja, o empoderamento capaz de articular ações contra a exclusão e pela inclusão social, como forma de reação e luta em busca da emancipação humana. Nascimento (2006) salienta, nesse contexto, a proposição de novos arranjos de vida e de organização social diferentes das instituições tipicamente modernas, compreendendo “engajamentos radicais voltados para a libertação das desigualdades ou servidão, para o refazimento das identidades esgarçadas pelo processo civilizatório” (NASCIMENTO, 2006, p. 55).

Na atualidade, esses movimentos também se organizam por meio de redes sociais, através das mídias. Ardit (2000) chama a atenção para as possibilidades de ampliação das visões de mundo, viabilizadas através dessas tecnologias, pois populações periféricas tomam a palavra e falam por si mesmas, através destes meios, mesmo em face ainda a uma imensa exclusão digital e controle do processamento da informação nas mãos dos monopólios de comunicação. À medida

que essas identidades se expressam e fazem circular suas imagens, descortinam a ideia de sociedade e realidade únicas, trabalhadas pela Modernidade²⁵.

Embora muitas articulações nas redes podem não apresentar propósitos significativos para uma mudança social, e até mesmo utilizarem destas para práticas negativas à sociedade e o ser humano, nelas também coexistem possibilidades de reflexão e intervenção, através das pessoas, grupos e suas mobilizações. Neste sentido, as redes alcançaram significativa representação nos movimentos antiglobalização. Para Gohn (2003), esses movimentos são um marco da atualidade, por sua característica principal: suas ações são marcadas pela solidariedade e não pelo ódio, marca de outros movimentos anteriores. Debatem a globalização, como parte do processo histórico contemporâneo, mas contestam sua forma de se processar, pela imposição de um mercado global, massificador, cujos valores se pautam no lucro, no consumo supérfluo e no descarte de materiais, pessoas e relações.

Há uma desvalorização humana crescente e a supervalorização do “eu” promove a cultura de indivíduos focados em si mesmos, em sua satisfação imediata, alimentando o mercado e ampliando a cultura da informação *fast*, tornando-a mais rapidamente consumível e, conseqüentemente, superficial. As técnicas de produção das informações se aprimoram e buscam intensamente compreender o perfil de seu público, seus interesses, meios para satisfazê-los e gerar novos apelos, mantendo o consumo e, muitas vezes, o desconforto por se deixar levar em uma maré insaciável e irrefletida.

Hall, na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), afirma existir, na atualidade, que ele define por Modernidade Tardia, uma crise de identidade, sobretudo da identidade cultural. Para o autor, esse fenômeno de deslocamento ou descentração dos sujeitos ganha força, sobretudo, no final do século XX, mudando o

²⁵ Caracterizada como resultado da expansão europeia, decorrente das grandes invenções do século XVII, como modelo de sociedade único, homogeneizador, caracterizado pela ruptura com a tradição em nome da civilização, baseado no pensamento iluminista que “saudava a criatividade humana, a descoberta científica e buscava a excelência individual em nome do progresso humano” (HARVEY: 2006, 23). Esse modelo de racionalidade técnico-científica adotava como verdade absoluta o progresso linear, alcançado através da padronização em detrimento da heterogeneidade, da complexidade das relações, contradições e diferenças.

cenário da sociedade moderna e, para melhor caracterizá-lo, apresenta três concepções de identidade: o sujeito iluminista, cuja identidade tinha uma definição mais nítida, centrada em si mesmo, dotado de razão, consciência e ação; o sujeito sociológico, compreendendo a complexidade do mundo moderno, formado na relação com os outros, numa concepção interativa, onde sua identidade era constituída entre o mundo pessoal e o mundo público; e, por fim, como resultado dessa evolução, o sujeito pós-moderno que, em virtude dos múltiplos contextos vividos, necessita adaptar sua identidade, fragmentando-a. A identidade passa a ser provisória, variável e até mesmo contraditória. Essa fluidez das identidades retrata os sujeitos em um cenário de mudanças intensas, cujas mídias exercem grande influência.

As instituições modernas, e dentre elas a escola, com seus discursos totalizantes, contribuem para o descentramento dos sujeitos, fragmentando-os, fragilizando-os. No entanto, Ardit (2000) concorda com Martín-Barbero (2009) que é difícil pensar na massa como um todo homogeneizado, pois a comunidade é constituída de diversas identidades coletivas e, nesse contexto, emergem as pressões da diferença, da alteridade, da não aceitação de uma cultura única, reconhecendo o sujeito coletivo a partir da heterogeneidade de indivíduos e culturas. Nessa perspectiva, compreender espaços amplos de convívio entre diferentes identidades derruba qualquer pretensa unificação. A própria globalização carrega histórias e culturas interconectadas.

3.1 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: APRENDER, ARTICULAR E INTERAGIR

A educação é um processo que ocorre em múltiplos espaços, sendo a escola um deles, aquele responsável pela sistematização, pelo repasse do saber instituído e potencializadora do saber instituínte ou “o novo, aquele que se manifesta, às vezes com dificuldade, mas que mesmo assim é capaz de colocar-se no espaço institucional, tendo intensidade e força de expressão/acontecimento” (LIMA JR; HETKOWSKI, 2004, p. 39). É o *locus* da compreensão e reelaboração dos saberes historicamente construídos com o saber cultural válido.

Somos educados em outros meios sociais, como família, comunidade, religião etc., e também pelas mídias, que adentram nossos lares e nos apresentam uma infinidade

de estruturas simbólicas (visões, concepções, ideias, comportamentos), ditando valores e normas, sínteses globais de interesses hegemônicos para a vida em sociedade. No âmbito dos Estudos Culturais²⁶, constitui o Currículo Cultural, conforme salientam Costa, Silveira e Sommer (2003):

Diz respeito às representações de mundo, da sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e conhecer o que está sendo ensinado por elas. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.57)

Reconhecer essa realidade é também abrir-se à cultura dos alunos, suas vivências, conhecimento de mundo, seus interesses, consumos culturais, ou seja, a sua vida dentro e fora da escola. Nesse contexto, a escola já não é mais o centro depositário do conhecimento, transforma-se, portanto, em espaço de articulação de múltiplos conhecimentos e informações, com a finalidade de orientar seus alunos sobre como transformá-los em aprendizado. Para tanto, é imprescindível reconhecer que a aprendizagem se realiza em múltiplas situações e cenários da vida cotidiana (OROZOCO-GÓMEZ, 2011), entre eles as mídias, e que podem ser evidenciados pelo tempo de consumo destes elementos.

O levantamento realizado no ano de 2012 pela IAB Brasil (Interactive Advertising Bureau)²⁷, em parceria com a Score, denominado “Brasil Conectado – Hábitos de Consumo de Mídia”²⁸, investigou a importância crescente da web na rotina dos brasileiros, mostra que a internet é considerada o meio mais importante para 82% dos 2.075 entrevistados. Enquanto mais de 40% dos entrevistados passam, pelo menos, duas horas por dia navegando na internet (por vários dispositivos digitais), apenas 25% gastam o mesmo tempo assistindo TV.

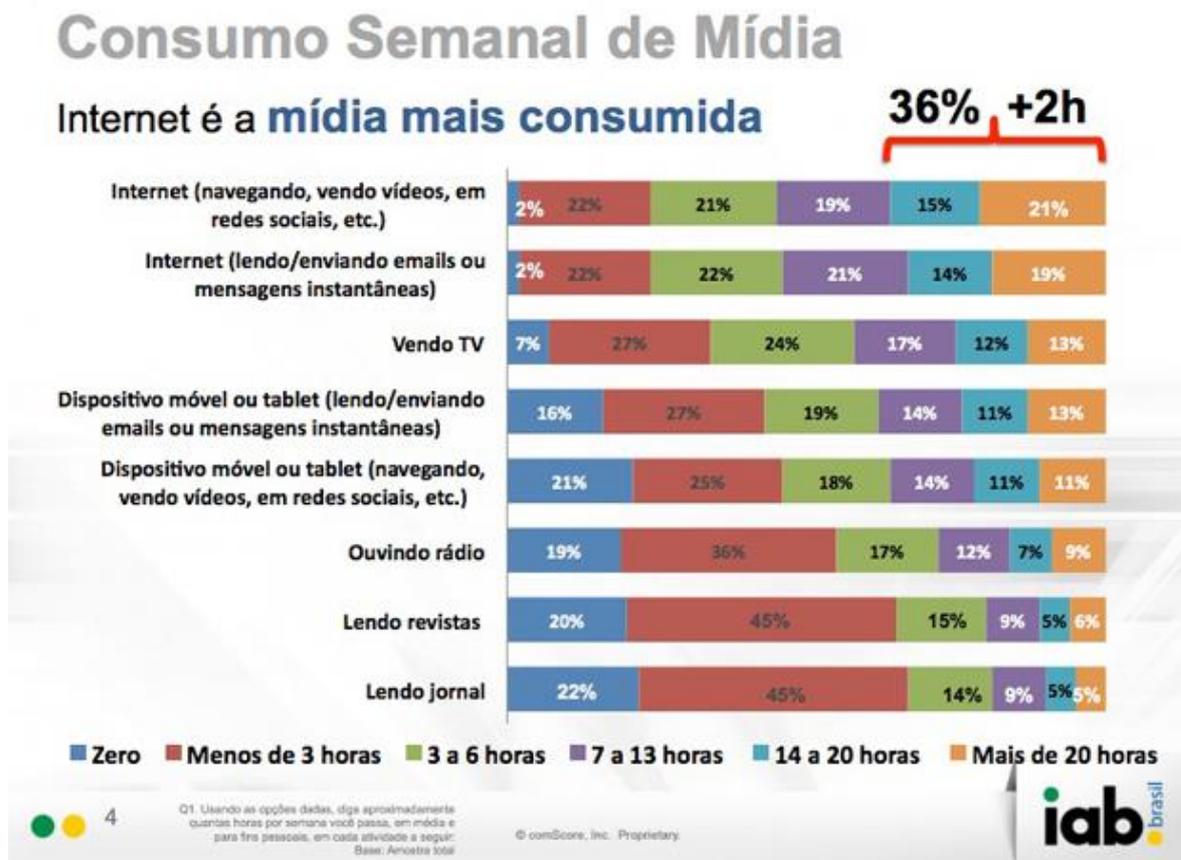
²⁶ Caracterizados pelos movimentos de grupo sociais, cujos saberes emergem de suas leituras de mundo, contemplando diferentes aspectos da cultura, buscando outras vozes que se interponham ao saber hegemônico, ditado como único. Segundo Escosteguy, três textos que surgiram nos final dos anos de 1950 são identificados como as fontes dos Estudos Culturais: Richard Hoggart, com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams, com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson, com *The Making of the English Working-class* (1963).

²⁷ O Interactive Advertising Bureau é uma instituição que abraça a antiga Associação de Mídia Interativa (AMI), fundada em 1998, com a missão principal de desenvolver o mercado de mídia interativa no Brasil. A partir de 2006, o grupo passou a fazer do grupo global IAB, mudando sua denominação para IAB Brasil. Atualmente, a associação integra uma rede internacional com representações em mais de 47 países e mais de 160 empresas filiadas no Brasil.

²⁸ Disponível em <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/audiencia-da-internet-ja-supera-da-tv-no-brasil-diz-estudo-4883350> e <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/05/internet-supera-tv-e-jornal-como-midia-mais-consumida-no-brasil-diz-estudo.html>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

O gráfico 1, a seguir, mostra o tempo de consumo de mídias, evidenciando o aumento deste, quanto às mídias eletrônicas e digitais, e a diminuição do consumo das mídias tradicionais (rádio, jornal), o que evidencia um componente da cultura que apresenta nova arquitetura de relações constituídas por múltiplas culturas.

GRÁFICO 1 – CONSUMO SEMANAL DE MÍDIA (IAB)²⁹



Conforme Bévort e Belloni (2009), desde 1960, a UNESCO, como organismo internacional, tem discutido o tema, sinalizando a preocupação com a influência cultural das mídias, o risco de manipulação política, comercial e publicitária; as mídias como meio para suscitar o espírito crítico através da análise e produção de obras midiáticas; destaque para a participação dos jovens, criando seus próprios espaços midiáticos, a necessidade de novos paradigmas da educação e a inclusão das múltiplas “alfabetizações”, com múltiplas mídias; as novas implicações da mídia-educação no contexto das sociedades do conhecimento. No entanto, apesar dos

²⁹ Disponível em <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/05/internet-supera-tv-e-jornal-como-midia-mais-consumida-no-brasil-diz-estudo.html>. Acesso em 08 fev.2013

esforços e propósitos, pouco se avançou quanto à efetivação de ações para o desenvolvimento real de uma Educação para as mídias, conforme refletem as autoras:

O fator principal da falta de empenho dos sistemas midiático sem colaborar com ações de mídia-educação é óbvio: as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.6)

Para Martín-Barbero, a UNESCO, embora com boa quantidade de documentos sobre educação para as mídias, não consegue ultrapassar a lógica instrumental, pois “perpetua uma concepção incapaz de enfrentar os desafios culturais que o ecossistema comunicativo apresenta ao sistema educativo em seu conjunto” (2011, p. 128). Assim, os professores ainda enxergam as mídias como um meio de ilustração dos conhecimentos já prontos. Segundo o autor, o:

“Problema de fundo está no desafio que lhe é apresentado por um ecossistema comunicativo, do qual emerge outra cultura, outro modo de ver e ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128).

Apesar de sua limitação com relação a uma proposta que possa contemplar a educação para as mídias em sua magnitude, é importante sinalizar o papel da UNESCO na sua trajetória em prol da mídia-educação, como um elemento essencial para o exercício da cidadania, afirmando-a como direito fundamental da humanidade, para o pleno acesso à informação, à liberdade de expressão, à participação social e à produção de cultura, necessárias à construção de práticas educacionais mais democráticas.

No Brasil, autores como Beloni (2001), Orofino (2005) e Fantin (2006) discutem a educação para as mídias ou mídia-educação, propondo traduzir o papel da escola frente às mídias, salientando uma educação para os meios de comunicação, com apropriação crítica e criativa. Compreende-se, nesta discussão, a educação como porta de entrada da reflexão teórico-vivencial e nesta compreensão é preciso discuti-

la com/sobre/através das mídias (RIVOTELLA apud FANTIN, 2006, p. 36), bem como seus reflexos nas diferentes maneiras de conceber e apropriar conhecimentos. Para Fantin, a perspectiva apresentada por Rivotella neste contexto compreende a educação em três sentidos:

Do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse espaço limitando-se à mediações tradicionais); e do ponto de vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura). (FANTIN, 2006, p. 36)

No cenário apresentado, para assumir essa formação, é preciso compreender, acompanhar e problematizar a dinâmica de produção e consumo, conscientizando e analisando criticamente o que nos é apresentado em uma sociedade em constante mudança e fluidez. Este processo poderá resultar na emancipação ou submissão das pessoas, uma vez que a mídia também se impõe como agente socializador.

Para Jenkis (2009), o maior problema para os educadores não é mais o acesso, por haver hoje um amplo acesso às mídias – embora em muitas regiões do Brasil, sobretudo nas cidades interioranas menores haja restrição de acesso, especialmente quanto às mídias digitais –, o que ele define como “vácuo de participação”, traduzido pelo acesso desigual às oportunidades e experiências, habilidades e conhecimentos necessários à formação para a participação ativa da sociedade como produtora cultural. Assim, muitos indivíduos são tratados como meros consumidores de mensagens ou espectadores, como se “na introdução de um novo recurso, não estivesse também em jogo o lado ativo, criador, da participação dos alunos”, conforme pontua Freire (2003, p. 43).

Nesse mesmo sentido, ainda que seja trabalhado o domínio técnico do manejo das mídias (acessá-las, produzir material e disponibilizar), o que é importante, porém restrito, quando falamos em produção crítica, construída a partir das conexões entre a própria experiência e a escola, da compreensão das relações de poder inerentes à informação disponibilizada e da transformação da informação em conhecimento através de redes de colaboração.

Abordar tais aspectos no processo educativo implica tanto um conhecimento, análise e preparo de professores e alunos para o entendimento dos elementos sinalizados, quanto o desejo profundo de radicalizar, refletindo as questões envolvidas através da apropriação das mídias, que tanto podem manipular como esclarecer, produzir dominação como estimular o debate crítico e democrático.

É interessante observar que as propostas de educação para as mídias gestadas no campo educativo são em boa parte apresentadas por instituições externas à escola, Organizações Não Governamentais (ONG), até mesmo empresas de Comunicação (Instituto Claro, Grupo Abril, Rede Globo, Microsoft, Nextel, Instituto CRIAR de Cinema, TV e Novas Mídias – Luciano Huck, só para citar alguns). Apresentam ações interessantes quanto ao acesso, conhecimento e trabalho com mídias, no entanto é importante refletir, sobretudo, quanto às empresas de comunicação, que conteúdos e padrões são referências, pois quem está pensando e propondo uma educação para as mídias pouco dialoga com a escola, muitas vezes levando seus projetos em pacotes que oferecem formação instrumental ou até mesmo criativa, capaz de inserir seus aprendizes no mundo do trabalho. No entanto, essas iniciativas são limitadas do ponto de vista crítico, quanto à discussão das questões sociais, políticas, ideológicas, podendo até mesmo contribuir para reificações, naturalizando comportamentos, estereótipos, preconceitos etc.

A escola contempla a mediação enquanto prática social global, que envolve pessoas concretas, inseridas no contexto das relações sociais, e a transformação dos saberes, instituídos e intuitivos, em conhecimento, sendo elemento gerador de oportunidades para mudança social.

A educação para as mídias, longe de pressupor uma adequação aos padrões identitários e subordinação tecnológica, veiculados pelos monopólios da informação, busca contribuir para a emancipação dos sujeitos, produzindo reflexões e estratégias, capazes de trabalhar os meios como importantes elementos para a intervenção formativa, para além do mero consumo.

É preciso enfatizar que este trabalho não propõe a assunção de novo padrão identitário, mas, sobretudo, como reflete Pretto (2000), significa assumir uma nova perspectiva, com papel mais significativo, oportunizando a formação de novas

competências que não sejam necessariamente vinculadas à perspectiva de mercado “mas que sejam capazes de produzir uma sinergia entre competências, informações e novos saberes” (PRETTO, 2000, p. 4).

A questão não se centra mais em como levar a informação, pois esta chega por diversos meios, porém como transformá-la em conhecimento, e esse papel a escola precisa rever. Lyotard (1990) ressalva que “à medida que o jogo está na informação incompleta, a vantagem cabe àquele que sabe e pode obter um suplemento de informação” e, conforme vimos discutindo, saber buscar, analisar, discutir e disponibilizar essa informação faz parte da educação que desejamos. Para Ponte, citado por Kenski:

O problema com que nos defrontamos não é o simples domínio instrumental da técnica para continuarmos a fazer as mesmas coisas, com os mesmos propósitos e objetivos, apenas de uma forma um pouco diferente.

Não é tornar a escola mais eficaz para alcançar os objetivos do passado. O problema é levar a escola a contribuir para uma nova forma de humanidade (PONTE apud KENSKI, 2010, p. 67).

Um dos grandes desafios é compreender que esta não é uma proposta que se ajuste a um formato estruturado, com procedimentos e linhas testadas. É uma proposta que se construirá à medida que professores e alunos, alunos e alunos se unam em processos de compartilhamento, desafiando o conhecimento hegemônico, estabelecendo novas leituras, percepções, significados e criando novos métodos de aprendizagem e construção de mídias alternativas. Trata-se de uma pedagogia da problematização, que promove a consciência crítica mediante a análise de problemas e situações concretas, através do diálogo entre todos que aprendem e ensinam, uns aos outros, ao tempo em que ganham autonomia em relação à própria aprendizagem. É preciso analisar e compreender para intervir em um mundo onde se valorizem a vida, o diálogo e a participação, tendo a escola como espaço de trocas e construção, refletindo a vida e toda a dinâmica que se entrelaça em sua constituição social, cultural e política.

4 ATOS DE CURRÍCULO NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS MÍDIAS

O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos.

(Pierre Levy, 1999, p.158)

O reconhecimento de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço/tempo, de maneira diferenciada, guiada pelos ritmos e interesses próprios, provoca uma necessária abertura às visões deterministas de sujeito e da própria escola. Tendo em vista que o significado não preexiste, mas brota das relações, nenhuma generalização ou definição de rota poderá atender a essa dinâmica. Assim, é preciso considerar sua natureza generativa, criativa, dotada de contradições e possibilidades, alimentada pela ação e interação dos sujeitos.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 138) alertam para o fato de que educar hoje é assumir outra perspectiva de escola, diferente daquela criada na Modernidade. É preciso “participar ativamente da sociedade como cidadão-profissional crítico”, contextualizado, com sólida cultura, flexibilidade de pensamento e capacidade de dialogar com diferentes espaços e mecanismos de produção dos saberes.

No entanto, historicamente, a construção desse processo é notadamente marcada pela deslegitimação da sua capacidade de questionar, inferir e criticar o conhecimento oficial determinado. Também de criar conhecimento, aquele fruto de sua vivência e prática pedagógica. Nessa visão, formar seria apenas aparelhar os profissionais com um conjunto de conhecimentos prescritos e transferíveis de maneira mecânica. Focada na técnica, esta formação se limita à execução de procedimentos para se chegar a um produto previamente estabelecido, no esquema *input – output*.

Hetkowski (2004) sinaliza a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação, nas quais se inserem as mídias, como elementos democratizadores, por viabilizarem um movimento educacional que alia as potencialidades cognitivas de professores e alunos, através da mediação pedagógica mais fluida. Chama a atenção para as potencialidades de inovação e mudança dessa proposta, quando trabalhada “longe das falácias e usos ingênuos” (HETKOWSKI, 2004, p. 22), não se assemelhando à antiga visão tecnicista que evidenciava a técnica em detrimento das pessoas. Para tanto, essa perspectiva provoca repensar os saberes e as práticas pedagógicas, muitas vezes mergulhadas em uma cultura instituída “marcadas pelo dogmatismo, pela hierarquização de saberes e pelas práticas verticalizadas, ideologicamente” (2004, p. 22).

Lima Jr (2005, p. 30) enfatiza a necessidade de se conviver/transitar por uma diversidade epistemológica, sendo esta, hoje, a questão central da educação. É preciso instaurar novas formas e critérios para a produção de conhecimentos. Ademais, a definição da relevância e pertinência do conhecimento, diante do universo informacional em que estamos imersos, é também um inegável desafio ao educador. Com o currículo moderno, esse desafio se evidencia diante do enciclopedismo e da descontextualização, ambos impostos pela cultura hegemônica, e se apresenta, na contemporaneidade, como uma enxurrada de informações nem sempre relevantes, nem sempre necessárias.

Macedo (2011; 2012) analisa a dinâmica que circula nos processos formativos dos sujeitos, seres complexos, cujas relações históricas, sociais, afetivas, sociotécnicas, educacionais se imbricam na construção de seu aprendizado, o que lhes atribui sentido e significado, emergindo no contexto escolar, muitas vezes em confronto com as ações instituídas e pautadas num currículo formatado, descontextualizado e homogeneizado. O autor evidencia a importância de se compreender o conhecimento como “ato humano constituído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções, para alcançar objetivos específicos da época, com todas as suas contradições (MACEDO, 2011, p. 27).

Esta concepção reflete a dimensão histórica do conhecimento curricular eleito como formativo e o papel dos atores sociais, que se autorizam diante dos saberes instituídos, por se reconhecerem partícipes das condições históricas, podendo

romper com elas, trabalhar a seu favor ou contra. Para tanto, discute a implicação dos sujeitos na construção de sua formação, pois que, a partir da valorização de suas histórias e culturas, orientam as demandas formativas, constituem um “movimento radical de democratização das concepções e construções curriculares” (MACEDO, 2011, p. 38).

Lima Jr (2005) observa que o conhecimento é entremeado de subjetividade, pois dela emergem desejos, interesses, valores, percepção, linguagens e significados articulados no contexto vivencial. Macedo (2011) alerta que a formação, por se concretizar enquanto “experiência única de um Ser em aprendizagem”, não exclui os saberes formais, mas reflete sobre eles, buscando compreender o porquê de serem instituídos. Não se explica, não está prescrita. “O que se explica são as condições para que a formação possa emergir [...], os seus dispositivos” (p. 65).

O autor apresenta a compreensão de dispositivo, do latim *dispositum*, o que prepara. Salienta que, na contemporaneidade, significa agenciamento, método, procedimento. Apresenta, assim, o currículo como um dispositivo, pois:

[...] seus artefatos e procedimentos são propositivos e estruturantes das situações e experiências educacionais, podendo, ademais aparecer como analisadores, reveladores e operadores da cena formativa (MACEDO, 2011, p. 43).

O dispositivo não é meramente um instrumento, um procedimento padrão a ser aplicado, salienta o autor. É uma escolha que traz em sua gênese “orientações sociotécnicas, epistemológicas, éticas e políticas” (2011, p.43), configurando-se, portanto, como um elemento que comunica as intenções e projeções nele pautadas. Não há neutralidade em sua proposição, que está sempre alinhada a objetivos e interesses de quem a propõe. Porém, confronta-se com as interações humanas, com suas contradições e resistências, e por isso está em permanente alteração nos *atos de currículo*.

Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos) nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das

transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas) (MACEDO, 2012, p. 25).

Exemplifica atos de currículo como todas as atividades que contribuem para uma formação, esta enquanto experiência irreduzível dos sujeitos. Nesse cenário, as mídias se inserem como meios potencializadores destes atos, estruturando novas inteligibilidades, oferecendo múltiplas possibilidades de transitar pelos saberes dos sujeitos, juntamente com o saber formal, amparado por múltiplas linguagens, ampliando a compreensão da realidade baseada na comunicação e interação, constituindo um diálogo polifônico e representativo, não se limitando a uma visão de mundo, mas considerando múltiplas visões, ampliando as redes de contato e possibilidades (in)formacionais.

O desafio se concentra, então, dentre outras esferas, no enfrentamento da lógica disciplinar, característica do currículo moderno, que toma a ideia de representação de um conjunto eleito de informações e fatos como uma única realidade, uma única representação, em detrimento das heterogeneidades, das particularidades, das visões e mesmo de outras ideologias.

O currículo, assim constituído por um conjunto de disciplinas que operam em direção de uma visão hegemônica, “é um artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicadas aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões” (MACEDO, op. cit, p.68).

Nesse processo, se destaca a necessidade de rever a concepção que toma o conhecimento com algo pronto, externo ao indivíduo (LIMA JR; HETKOWSKI, 2004) e a aprendizagem limitada à descoberta de algo já existente (DOLL JR, 1997). A subjetividade, a historicidade e o senso comum não têm espaço diante da cientificidade ajustada à transmissão de conceitos predeterminados, que atendem a interesses hegemônicos e desautorizam a reflexão e crítica. A educação confunde-se com escolarização e esta é caracterizada pelo “ensino voltado para o mundo do trabalho, negligenciando a formação para a cidadania” (NASCIMENTO, 2006, p. 51), tendo como consequência o desenraizamento dos educandos, sua exclusão e marginalização social. Macedo (ibid, p. 80) tenciona a crítica como dispositivo de mediação capaz de desnaturalizar e descoisificar o que é visto como normal, definido externamente e apresentado/imposto como necessidade dos sujeitos.

Doll Jr (1997) ressalva a necessidade da educação propor a criação, trabalhar o novo, pois a proposta vigente trabalha com pacotes de informação para a recepção, a elaboração. Para tanto, requer um currículo aberto que se auto organize à medida em que alunos e professores, alunos e alunos contribuam com suas histórias, visões, contradições. Para Macedo:

Um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelo acontecimento, é um currículo que se politiza, na medida que acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real: vive a dialogicidade e dialeticidade da realidade, portanto, como opção ético-política, disponibiliza-se para desconstruir as *reificações* sociais e as separações epistemológicas que ainda servem de suporte para as construções curriculares como um dos artefatos, na prática, pouco refletido, mas poderoso na constituição de excludências (MACEDO, 2002, p. 62).

Os atos de currículo constroem-se numa perspectiva aberta, contemplam ação, criação, numa junção de processo e conteúdo ou sentido. As mídias, como elementos articuladores, adentram as escolas por meio das práticas comunicativas de seus atores, portando sentidos e cosmovisões, desafiando o currículo e sua pretensa estabilidade. Para um currículo implicado, é essencial conhecer e compreender seu conteúdo, sua linguagem, mecanismos subliminares etc., desenvolvendo novas maneiras de produzir educação, acolhendo a heterogênesse, “que traz nas suas histórias e culturas o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas às diferenças que produzem” (MACEDO, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, o currículo evidencia seu caráter hipertextual³⁰, não linear e dinâmico, provocando, em professores e aprendizes, a necessidade de articulação e interação, requerendo uma mudança paradigmática da transmissão para a interatividade, o que desafia o professor a “potenciar sua ação pedagógica sem perder a autoria” e zelar “para não invalidar o paradigma clássico” (SILVA, 2008, p. 85). Isso implica a disponibilização de múltiplas informações, caminhos para alcançá-las e abertura às descobertas de novas trilhas. Propõe implicação, assunção do papel de protagonista na construção do conhecimento, no qual se

³⁰ Lévy (1993) define o hipertexto como o conjunto de conexões de diversos meios que permite a leitura de forma aleatória, em saltos, configurações diversas. O termo é comumente associado ao mundo digital, no entanto consideram-se, neste estudo, suas amplas possibilidades no que diz respeito aos meios de comunicação.

hibridizam conhecimentos clássicos e novas construções, numa complexa articulação mediada pelo professor.

Por oportuno, essa questão se coloca à luz de uma formação docente sintonizada com as novas linguagens midiáticas, com práticas participativas que permitam trabalhar as mídias, conhecer seus recursos, técnicas e linguagens, fazendo o uso e a produção crítica, favorecendo a autonomia. Implica adentrar a discussão sobre cultura, ideologia, relações de poder e como a formação docente se implica neste processo.

Dessa maneira, evidencia sua dinamicidade, confrontada com qualquer processo pretensamente homogeneizador. Leiro argumenta que “o currículo como construção social deriva da ideia de que a realidade é também uma construção sócio histórica” (LEIRO; SOUZA, 2010, p. 28). Pensar em currículo, sob essa perspectiva, implica pensar em produção e socialização de conhecimentos, continuamente, atos dos quais a educação se constitui em qualificado espaço-tempo de ocultação e/ou de expressão das suas manifestações. Na dinâmica deste espaço, tem-se toda a circulação de saberes e conhecimentos informais, que adentram a escola, indagando a proposta de hierarquização formal e não formal, refletindo a vida e todo o complexo que se entrelaça em sua constituição social, cultural e política.

Pressupõe, então, uma reflexão radical, sobretudo no que concerne às relações de poder edificadas nos processos formativos, compreendendo o que o currículo faz com as pessoas e instituições e não somente como se faz o currículo. A luta por significantes alicerça e define processos identitários, pauta e configura os cenários formativos. Para Esteve (2009), subsidia a opção sobre valores e objetivos do ato de educar, sendo capaz de elaborar uma estratégia coerente para defender sua atuação.

No debate essencial acerca da escola como um lugar construído por sujeitos localizados social e historicamente, Leiro (2010) argumenta que, por mais influenciados que sejam pelos contextos, a cultura da escola pode também ressignificar intencionalidades e edificar passos fundamentais de produção e transformação. Assim, a escola, feita de/e por sujeitos, não é uma instituição que se constitui, inexoravelmente, por uma hegemonia fixa. Por dentro dela, pode-se

produzir outro percurso, de formação, de conscientização e de superação de uma dada hegemonia.

Diante da essencialidade da educação trabalhar com diferentes narrativas, representativas da diversidade e riqueza cultural presentes no espaço escolar, o educador é agente catalisador de mudanças. Para tanto, pressupõe processos formativos qualificados no contexto de sua história, evidenciados na ação-reflexão-ação, empoderando-o a questionar, inferir, criar e recriar sua prática cotidiana, através dos atos de currículo, que lhe subsidiam para viabilizar mediações significativas, do ponto de vista da relação com seus pares, com seus alunos e com o próprio conhecimento.

5 AS MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(Jean Piaget, 2010, p.74)

As novas gerações, por nascerem imersas em tecnologias, portam uma impressionante competência comunicacional e de manuseio de equipamentos tecnológicos e mídias. São exploradores naturais, hipertextuais e aprendem por descoberta, fazem muitas coisas ao mesmo tempo, navegam por caminhos diversos, são mais dispersas e mudam o foco rapidamente.

Mesmo percebendo a aproximação dos professores às tecnologias, advindos dessa geração consumidora de mídias, observa-se que, enquanto os nativos digitais³¹ pensam tecnologicamente, os professores, em parte, atuam com certa linearidade, sendo mesmo um “chavão” da Pedagogia o termo “pensar didaticamente”, ou seja, em sequência, ordenadamente, com começo meio e fim, podendo utilizar-se de mídias como elementos que auxiliam as aulas, mas ainda pouco como estruturantes do pensar. Não se pretende com isso, propor um formato ideal, um modelo, pois este não existe diante das muitas culturas, pessoas, interesses e práticas, mas uma reflexão necessária para a abertura a essa diversidade e das múltiplas possibilidades de ação e intervenção formativa dos sujeitos, com os sujeitos, para e pelos sujeitos.

³¹ O conceito cunhado por Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da Web.

Charge 2 – Quadro negro (Glasbergen)³²



Belloni (2001) discute que as mídias constituem atualmente um dos setores industriais mais importantes, sendo crianças e adolescentes seus alvos preferenciais. Segundo o Instituto Alana³³, ONG militante pelos direitos das crianças, os menores de 12 anos são mais vulneráveis aos apelos da publicidade, por não conseguirem definir claramente o que é comunicação mercadológica e o que é brincadeira, fantasia ou faz parte de um brinquedo ou jogo anunciado. Ela mistura, tudo é divertido, tudo é entretenimento.

Um estudo de 2011³⁴, realizado pela TNS Research International Brasil³⁵, com 1.500 adolescentes de todas as classes sociais, identificou os principais meios de informação e entretenimento utilizados pelos jovens brasileiros. Segundo o estudo, 68% dos jovens de classes mais baixas entrevistados, responderam que sua fonte principal de informação é a televisão; 20% disseram fazer uso do computador para acessar tais dados, enquanto 4% o fazem através do rádio. Para os jovens de classes mais elevadas, a internet é a maior fonte informativa e divertida. Na classe

³² Disponível em: <<http://tecnopedagogia.wordpress.com/>>. Acesso em: 01 fev.2013

³³ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que trabalha para encontrar caminhos transformadores que honrem a criança. Para tanto, atua em um amplo espectro em busca de garantir condições para a vivência plena da infância, fase essencial na formação humana. São quatro frentes de atuação: Alana Comunidade, Alana Educação, Alana Defesa e Alana Futuro. Disponível em: <<http://alana.org.br/institucional>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

³⁴ Pesquisa revela os meios de comunicação mais usados pelos jovens | Anime, Mangá e TV – ANMTV. Disponível em: <<http://www.anmtv.xpg.com.br/pesquisa-revela-os-meios-de-comunicacao-mais-usados-pelos-jovens/#ixzz2LUlwfcl>>. Acesso em: 17 fev.2013.

³⁵ A TNS é a maior empresa de pesquisa de mercado customizada do mundo. Especializada em prover orientações para auxiliar seus clientes na tomada de decisões, a empresa detém amplo conhecimento sobre diferentes segmentos de negócios: Consumo, Telecom & TI, Financeiro, Varejo, Healthcare e Automotivo.

D, com 56%, a TV é o meio de comunicação mais divertido. O estudo mostra que 75% dos jovens não leram nenhum livro no último ano, por vontade própria, e 80% nunca vai a eventos culturais ou políticos, sendo que 76% nunca visitaram um museu.

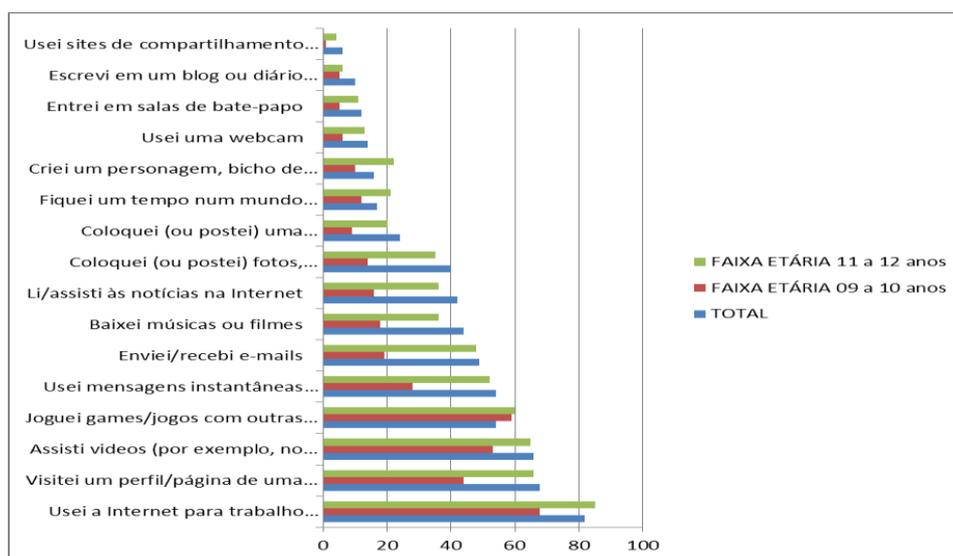
Esses dados ilustram que, ao tempo em que se ampliam as possibilidades de aprendizado mediado pelas tecnologias, pode haver também um empobrecimento cultural na sociedade contemporânea, na qual as referências mostram-se efêmeras e superficiais, passam em velocidade meteórica, sem fixidez, reduzindo a realidade ao espetáculo, sendo insuficientes para formar uma base de conhecimento consistente, ainda que se caminhe para uma unificação de identidades, segundo Hall (2006).

O CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil)³⁶, no período entre abril e julho de 2012, realizou a pesquisa TIC Kids Online Brasil³⁷, com jovens e pais de todas as regiões do Brasil, através de entrevistas pessoais, com aplicação de questionário estruturado. Buscou identificar os usos mais comuns da internet pelos jovens de 9 a 16 anos, cujos resultados evidenciam atividades mais comuns realizadas por estes na Internet, conforme o gráfico 2, a seguir.

³⁶ Disponível em: <<http://www.cgi.br/>>. Acesso em: 17 fev.2013

³⁷ Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/criancas.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

GRAFICO 2 – ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET PELAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES (TIC KIDS)³⁸



Fonte: elaboração própria

Foram ações sinalizadas pelas crianças e jovens, por ordem de realização (do maior para o menor uso):

- Usei a Internet para trabalho escolar
- Visitei um perfil/página de uma rede social
- Assisti vídeos (por exemplo, no YOUTUBE)
- Joguei games com outras pessoas na Internet
- Usei mensagens instantâneas com amigos/contatos
- Enviei/recebi e-mails
- Baixei músicas ou filmes
- Li/assisti às notícias na Internet
- Postei fotos, vídeos ou músicas
- Postei uma mensagem num site
- Fiquei um tempo num mundo virtual
- Criei um personagem, bicho de estimação ou avatar
- Usei uma webcam
- Entrei em salas de bate-papo
- Escrevi em um *blog* ou diário online

³⁸ Gráfico gerado a partir dos resultados disponibilizados na *home page* da Pesquisa Kids Online Brasil. Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/criancas.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

- Usei sites de compartilhamento de arquivos

A realização de tais atividades requer competências de linguagem, escrita, correlação de ideias, pesquisa, simulação, abstração, resolução de problemas, dentre outras, que levam à reflexão sobre os resultados obtidos, aperfeiçoam as ideias através da busca de novas informações e estratégias de acesso à informação. Para tanto, um repertório cultural variado, advindo de contextos diversos (conviver/interagir com familiares, brincar com amigos, atividades escolares, passeios, ir a parques, praia, clube, campo, cinema, teatro, TV, jogos, dentre outros) oferece bases importantes que viabilizam melhor compreensão e capacidade de transitar entre conhecimentos variados.

As atividades que as crianças e jovens desenvolvem na internet, na maioria das vezes sem a supervisão/mediação dos pais, representam sua imersão e exposição nesse universo. Do total de pais pesquisados, 10% afirmam que não têm controle algum do que os filhos fazem on-line. Apenas 38% dos entrevistados afirmaram ter noção de todas as ações que os filhos realizam na web. A maior preocupação dos pais em relação ao uso da internet é que eles sejam vítimas de um crime. Mais de 50% dos entrevistados ainda têm preocupação com o uso de drogas, contato com desconhecidos e que o desempenho na escola seja prejudicado pela exposição na internet. Como principal medida de segurança, os pais afirmam olhar o histórico da internet dos filhos, porém 50% dos usuários de 9 a 16 anos afirmam saber apagar os sites visitados³⁹.

Outro estudo⁴⁰ mapeado foi o da AVG Technologies⁴¹, com entrevistas a 2,2 mil mães com filhos entre dois e cinco anos e acesso à Internet, em países como a Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Espanha, Japão e Austrália, revelou que de uma lista de habilidades que seus filhos aprenderam primeiro, entre computadores e atividades tradicionais:

³⁹ Pesquisa mostra como os adolescentes usam internet no Brasil . Disponível em: <<http://www.etc.com.br/tecnologia/2012/10/pesquisa-tic-kids-online-brasil>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/materias/internet-e-a-primeira-licao>>. Acesso em 20 fev. 2013.

⁴¹ Empresa ocupada em oferecer a usuários de computadores domésticos e de empresas a proteção mais abrangente e proativa contra ameaças à segurança de computadores. Disponível em: <<http://www.avg-empresas.com.br/home>>. Acesso em: 20 fev.2013

- Mais crianças sabem jogar um jogo de computador (58%) do que nadar (20%) ou andar de bicicleta (43%);
- 19% das crianças não apresentaram nenhum problema ao usar aplicativos de smartphones, embora apenas 9% conseguissem, por exemplo, amarrar os próprios sapatos;
- Um quarto das crianças entrevistadas conseguia abrir um navegador de web;
- 28% dos garotos e 29% das garotas sabem realizar uma chamada pelo celular, mas apenas 20% sabem discar o 911 em caso de emergência. (Rev. PONTOCOM, fev/2011)

Conforme dados do Instituto Alana, as crianças brasileiras são campeãs de tempo de exposição à TV: quase 5 horas por dia em que consomem desenhos, programas e produtos, ofertados intensamente durante a programação. O apelo ao consumo de produtos é grande e envolve a própria publicidade, personagens famosos e embalagens. Até 80% das compras de uma família são decididas pelas crianças.

Na infância não se consegue diferenciar efetivamente o imaginário do real e a publicidade atua nesta zona. Não há maturidade para discernir estes aspectos. Neste sentido, é imprescindível que a educação, seja familiar, seja na comunidade ou na escola, se ocupe da formação cidadã, que prepare os aprendizes para lidar com essa influência das mídias e da publicidade, de maneira consciente e responsável.

Quanto aos games, o Brasil é o 4º país em número de participantes ativos é o que revela a pesquisa realizada pela empresa de consultoria e análise mercadológica Newzoo, entre março e maio de 2012⁴².

Esses estudos ratificam o quanto as crianças e jovens são consumidores cotidianos de mídias, variando a intensidade de uso conforme as idades e classes sociais, mesmo dominando os comandos de acesso e trânsito por elas, seja no computador ou na TV, podem ter dificuldades em realizar atividades típicas de suas idades (pular

⁴² Disponível em: <<http://adrenaline.uol.com.br/games/noticias/9079/gamers-passam-mais-tempo-jogando-no-pc-do-que-nos-consoles.html>>. Acesso em: 21 fev.2013

corda, amarrar cadarços, andar de bicicleta, por exemplo), atividades escolares e até mesmo de socialização.

Um artigo da Pediatrics (Academia Americana de Pediatria), publicado em 2011, como declaração de política sobre “Uso de mídia por crianças menores de 2 anos”⁴³, alerta que crianças menores de 5 anos que assistem televisão constantemente dedicam menos tempo a brincadeiras criativas e interagem menos com seus amigos, pais e irmãos, o que pode resultar em consequências para a saúde, como sedentarismo, obesidade, desatenção, distúrbios de sono e do comportamento.

É um alerta requerendo atitudes por parte dos pais e responsáveis, no sentido de definir limites de tempo de exposição em frente à TV, mediar os conteúdos das mídias junto às crianças, adotar estratégias para gerenciar a exposição das crianças às mídias, optar por jogos supervisionados para bebês e crianças, durante os tempos que os pais podem sentar e participar ativamente do brincar com eles.

A diminuição do consumo das mídias tradicionais (livros, jornais e rádio) pode traduzir, por um lado, o esvaziamento de conteúdos importantes para a vida social, mas podem também ser reflexo da mudança de formatos, em virtude das novas formas de representação dessas mídias que convergem, sendo disponibilizadas em multimídias portáteis e requerendo informações mais curtas, rápidas e efêmeras.

Outro ponto relevante a ser considerado é que as empresas que realizam os estudos, dentre as citadas, à exceção do Instituto Alana, são voltadas para as áreas de marketing, estratégias de consumo e soluções de tecnologia. É um estudo do público para conhecer suas demandas e provocar necessidades, criando estratégias para moldar seus consumidores, segundo os próprios interesses. Infelizmente não foram localizadas outras pesquisas, oriundas do campo educativo, que pudessem subsidiar as informações sinalizadas neste estudo.

Associadas a esse cenário estão a restrição do espaço público, a intimidação das brincadeiras de rua face à violência urbana e a ausência dos pais em virtude de suas necessidades de trabalho, por exemplo, o que faz das mídias, muitas vezes, coadjuvantes do processo educativo. Assim, Belloni enfatiza:

⁴³ Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

A socialização das novas gerações, a produção e reprodução das estruturas sociais, especialmente das estruturas simbólicas, também se 'deslocalizam', transferindo parte do papel de orientador da criança, em sua iniciação no mundo dos adultos, para instâncias mundiais, produtoras dos múltiplos discursos. (BELLONI, 2001, p. 33).

Diante desse cenário, a TV, a Internet e os games se apresentam como principais alternativas de lazer para crianças e adolescentes que, sem a devida orientação e supervisão, são expostos a conteúdos inadequados e a padrões de comportamento e de beleza fictícios, forçando um crescimento rápido demais, achatando a infância.

Muitas vezes, os padrões ditados pelas mídias são reforçados pelos pais, que buscam preencher a sua ausência com o consumo excessivo e a permissividade, buscando satisfazer as expectativas e fantasias de seus filhos atendendo a desejos consumistas.

Considerando o grupo de crianças que se insere cotidianamente no consumo de mídias e as influências destas no desenvolvimento psicológico, social, cognitivo e afetivo, associadas à ausência dos pais como mediadores desse processo, é grande o desafio que o professor tem de articular as mídias e suas potencialidades no trabalho pedagógico diário, para oferecer aos seus alunos as condições favoráveis de utilização, reflexão e crítica, diante de apelos midiáticos e de consumo corroborados pela própria sociedade.

Então, como situar a formação de pedagog@s frente a esse cenário?

Rivotella (2007) analisa que hoje falta aos profissionais da educação essa formação que permita conhecer as relações entre mídia e educação. Ressalta que, atualmente, há profissionais com a competência instrumental, porém esta não é suficiente para desenvolver um pensamento crítico.

Esteve (2009, p. 23) argumenta que apesar da sociedade exigir e cobrar a assunção de novos papéis e domínios aos educadores, sobretudo com a redução da presença familiar no processo educativo, sua formação não mudou.

Embora se observe ampliada a discussão sobre a formação de professores no contexto das tecnologias da informação e comunicação, e até mesmo esforços curriculares no tocante à inserção de disciplinas que proponham refletir esta

questão, sabe-se que não se trata apenas da reformulação curricular, com inserção ou retirada de disciplinas que possibilitará uma compreensão mais ampla sobre a formação dos profissionais de Pedagogia. Por vezes um jogo de cargas horárias e inchaço no currículo forjam propostas formativas que não alcançam êxito principalmente por tratarem a questão com superficialidade mantendo atreladas práticas que não oportunizam redimensionar as questões pedagógicas da sociedade atual.

Ora põem o foco na teorização, por falta de espaços, meios, equipamentos, segurança dos profissionais envolvidos, ora viabilizam práticas centradas no instrumental, mídias como animadoras de aulas, utilizando-se dos meios para reproduzir antigos paradigmas. Evidentemente, há bons exemplos de tratamentos em que a teoria e a prática caminham juntas, gerando aprendizagens e significativas produções.

No campo formativo, ainda há muito que avançar, sobretudo quanto à leitura crítica e a prática, potencializada pela pesquisa, colaboração e produção coletiva, sobretudo investindo nos educadores como sujeitos plenos do processo, de forma que possam potencializar suas práticas nos espaços educativos, junto aos alunos, nas ações de acesso e produção do conhecimento, cujo currículo seja constituído como espaço de múltiplas abordagens, multirreferencial, o qual possa refletir as diferenciadas formas de aprender, conhecer e atuar sobre o mundo.

5.1 OS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA E O TRABALHO COM MÍDIAS

Conforme a Res. 01/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, estes profissionais são formados para trabalhar com a docência na Educação Infantil (0 a 3 anos), Creche (3 a 5 anos) e Séries Iniciais (1º ao 5º ano, a partir de 6 anos), Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar.

O pedagogo é um profissional que mobiliza diversas áreas de conhecimento, cuja abrangência de ação se registra no parágrafo 1º das Diretrizes:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1 Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimentos, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, Art. 2º, § 1. da Res. 01/2006, p. 02)

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, Art. 2º, da Res. 01/2006, p. 02)

Para desenvolver um trabalho que contemple tal perspectiva, é importante propor situações de aprendizagem desafiadoras, mediadas pelo diálogo e a cooperação, que estimulem a busca pelo conhecimento, pois esta é uma fase muito rica de descobertas e interesses dos aprendizes.

A relação pedagógica sai da perspectiva unilateral para uma proposição mais interativa e colaborativa. Para acompanhar essa mudança, o educador precisa se

inserir no contexto de seus alunos, compartilhar sua cultura, a fim de conseguir estabelecer um diálogo educativo que compreenda aspectos éticos, comunicativos, coletivos. Diante disso, conforme pontua Nóvoa “A função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca [...] de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora”. (1991, p. 105)

Neste sentido, o professor se dispõe como um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Para tanto, a disponibilização de diferentes meios enriquece as possibilidades de trabalho, como elementos estruturantes do pensar e motivadores do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento, e viabilizando também a integração e a reciprocidade dos conhecimentos, como sugere o Art. 3º das DCN:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, Art. 3º da Res. 01/2006, p. 02).

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança está no período das operações concretas, conforme fases de desenvolvimento infantil definidas por Piaget.⁴⁴ Este período se caracteriza pelo pensamento lógico e o raciocínio mediado, a manipulação de materiais, além do uso da imaginação. O trabalho pedagógico é enriquecido por textos, sons, imagens, animações, vídeos, simulação, jogos, quem podem ser disponibilizados em meios diversos inclusive nas mídias.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado que se constrói na interação e a mediação dos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento individual. Utilizando-se da compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴⁵, aquela que viabiliza ao sujeito se apropriar do objeto quando mediado pelo meio social, compreendida pela distância entre as ações que um aprendiz já domina e as que ele ainda precisa do

⁴⁴ Piaget define quatro períodos para o desenvolvimento infantil: sensório motor, de 0 a aproximadamente 2 anos (percepção do mundo pelo movimento e sensibilidade); pré-operatório, aproximadamente de 2 a 7 anos (pensamento simbólico); operações concretas, aproximadamente de 7 a 11 anos; e operações formais, aproximadamente dos 10 aos 12 anos (pensamento hipotético-dedutivo).

⁴⁵ Vygotsky define a aprendizagem e o desenvolvimento perpassando por três zonas – Desenvolvimento Real, o que a criança pode fazer sozinha; Proximal e Potencial representadas pelas inúmeras possibilidades que ela pode alcançar em aprendizado e desenvolvimento.

outro para realizar. As mídias atuam nesta ZPD, mediando as construções e passagens de um nível para outro. Com isso, o conhecimento do pedagogo sobre seus alunos, o universo social em que estão inseridos, seus níveis de desenvolvimento, é essencial para a oferta de estratégias adequadas ao aprendizado e mobilizadoras de trocas e mediações entre os próprios alunos.

Com relação às Mídias, as DCN em seu art. 5º, VII, sinalizam que egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, Art. 5º, VII da Res. 01/2006, p. 02).

A ação do pedagogo contempla conhecimentos, valores e princípios diversos em prol de uma formação ampla e integral dos sujeitos em fase inicial de escolarização. Pressupõe, dentre outros conhecimentos previstos e que fazem parte de um contexto integrado, com formação básica, diversificada e integradora, propondo reflexões, dentre outros domínios, sobre as tecnologias e meios de comunicação.

Apesar das DCN preverem pedagogos formados, tendo as mídias como elementos para seu trabalho, sobretudo do ponto de vista metodológico e crítico, seus usos mais comuns se resumem ao caráter instrumental, como suporte, apoio. Nesse contexto, reproduzem-se, através de meios visuais e sonoros mais agradáveis, as práticas do velho paradigma da transmissão, na qual o aprendiz se mantém como simples espectador. A perspectiva do trato do conhecimento, quanto às possibilidades de seu entendimento e construção, reprodução, cocriação e criação colaborativa, continua reduzida. Jacquinot (1998) chama a atenção para os desafios atuais, no plano educativo:

[...] confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a 'cultura mediática' dos alunos, para que a educação sirva para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando. (JACQUINOT, 1998, p. 2)

Fantin alerta que a mídia-educação deve estar presente na discussão sobre os currículos de Pedagogia, de forma a contemplar a formação inicial destes

profissionais, principalmente quanto ao “conhecimento social e pedagogicamente crítico, instrumental e produtivo sobre as múltiplas linguagens das artes, das mídias e sobre as TIC” (2006, p. 89).

É importante lembrar que a apropriação dos saberes docentes não se reduz ao conhecimento de teorias inovadoras, técnicas e métodos, são construções que incluem a vivência e a reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, Freire (1998) salienta que “o espaço pedagógico é um ‘texto’ para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (p. 74).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), os saberes docentes devem contemplar aspectos que tratem da natureza epistemológica do ensinar, para que o professor possa compreender a natureza do conhecimento, sua articulação com as demais ciências, a compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações e inovações; da tradição pedagógica, que contempla as formas de organização e realização do trabalho pedagógico; e da prática profissional, que compreende o conhecimento da sua profissão, de suas técnicas específicas e bases tecnológicas, valores do trabalho, limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Schön (2000) acrescenta a reflexão na ação, que permita ao professor a compreensão da sua dinâmica de trabalho, sua relação com o outro e com o mundo, a construção e a reconstrução contínua de seus saberes comprometida com sua atualização permanente, seja na área de formação específica ou pedagógica. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor uma análise crítica da realidade e uma formação para além do domínio do campo científico de sua área formativa e de atuação, o que se constrói em um processo de formação permanente.

Aprender a dialogar e a compartilhar informações, desenvolver práticas desafiadoras que acolham os conhecimentos dos alunos, ao mesmo tempo em que se trabalhem as competências necessárias ao desenvolvimento, são desafios @s pedagog@s de hoje.

Embora seja um grande desafio, é também uma janela de oportunidade de ensino e aprendizado, que requer formação, reflexão sobre sua práxis, além de condições estruturais quanto ao espaço e aos meios disponíveis, condições técnicas de

funcionamento das salas e laboratórios, manutenção dos equipamentos, dentre outras necessidades, revelando a complexidade em que se inscreve a docência.

Diagnosticar as condições de trabalho e reconhecer o conhecimento acerca das mídias na formação do pedagogo é mais do que um desafio particular e corporativo. Urge um avanço qualitativo nesse campo – no qual o saber pode se mostrar distanciado da realidade social – e se permite aprender com os alunos e com as situações reais da sociedade, acompanhando essa revolução como sujeito social que age, cria e transforma. “Nessa nova perspectiva, educadores e estudantes deixam de ser simples consumidores para se tornar produtores de cultura e de conhecimento. A escola vira polo dessas conexões” (PRETTO, 1998, p. 23).

6 PERCURSO METODOLÓGICO

*De maneira muito especial, meus saberes
anteriores se configuram agora outros.
A isso chamamos aprendizagem.
Por que não de pesquisa?*

(Marques, 2006, p.20)

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário realizar um estudo de natureza qualitativa, que se traduz num plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), capaz de abranger as perspectivas existentes e também oportunizar a percepção do inesperado, da não trivialidade característica do ser humano. Para Lakatos e Marconi (1991), nesta abordagem, as informações são levantadas no ambiente natural, tendo o pesquisador como instrumento-chave, que descreve e analisa os escritos.

Caracterizada pela descrição dos fenômenos investigados, a abordagem qualitativa parte da compreensão de que tudo é potencial para revelar as idiosincrasias do objeto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), “objetiva compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (1994, p. 70). Utiliza-se de diferentes técnicas interpretativas, que buscam descrever um sistema complexo de significados. Tem os sujeitos como elementos centrais, permite a análise subjetiva, não requerendo resultados fechados. Abre-se a outras possibilidades investigativas, se necessário, permitindo olhares diversos sobre o mesmo objeto.

Macedo (2009) sinaliza a preocupação com o rigor, no campo da pesquisa qualitativa, que se fundamenta numa ética da qualidade, que não se confunde com rigidez nem prescrições lógicas, mas se alcança “com certo rigor fecundo, epistemológico, social e politicamente referenciado [...]” (MACEDO, 2009, p. 80). Representa um desafio à pesquisa, mas também uma busca radical do entendimento junto aos interlocutores e contextos pesquisados, pelo exercício dialógico e dialético, buscando, nas diferenças e não nas semelhanças dos pontos de vista, os significados e sentidos, de maneira e ética.

Sendo este um campo onde intencionalidades emergem nas ações desenvolvidas, é importante apurar o olhar, aguçar a percepção e a escuta sensível para compreender o que Macedo (2000) denomina pertinência do detalhe, a fim de escutar no não dito os sinais que possibilitem o maior entendimento do que se está sendo estudado.

Não pretende definir, fechar em conceitos herméticos, visto que a pesquisa é um campo da práxis social, conforme pontua o autor e, em assim sendo, traz consigo as insuficiências, os inacabamentos e conflitos de qualquer prática humana (MACEDO, 2000, p. 82).

Para analisar como estão sendo formados os profissionais de Pedagogia para trabalharem com as mídias, foram eleitos procedimentos metodológicos investigativos da problemática em questão. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo foi imprescindível à compreensão do contexto em que se apresenta o objeto estudado, quando buscou-se entender como se constituem as diretrizes emanadas para essa formação e organização pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Foram *locus* desta pesquisa os Departamentos de Curso, em duas universidades públicas e uma faculdade privada.

Como procedimento para o levantamento de informações, foram eleitas as diretrizes legais e institucionais como documentos norteadores para a pesquisa documental, através das legislações, do Projeto Pedagógico do Curso e dos Planos de Disciplinas. Destes, procurou-se entender o trato disciplinar da mídia na formação dos pedagogos e como o projeto posiciona a formação destes profissionais frente à questão das mídias.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, que resguarda sua relevância, por viabilizar a abertura ao diálogo e a interação entre entrevistado e entrevistador, visto que, a partir de um esquema básico, contemplando os principais pontos a serem analisados, possibilita flexibilizar a abordagem, ao passo que oportuniza o surgimento de questões não pensadas até o momento, permitindo também uma leitura maior sobre o dito e o expresso, o que demanda do entrevistador uma “atenção flutuante”, conforme relata Thiollent (1980). Neste sentido, Macedo argumenta:

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO, 2006, p. 104)

Reconhece-se o valor dos sujeitos como elementos essenciais à formação pesquisada (coordenadores, professores, aluno(a)s, funcionários, etc.) e mesmo em face à realização das entrevistas como elementos constituintes da pesquisa, não foi possível abranger todos os envolvidos no processo formativo, tendo na coordenação pedagógica a representação entrevistada.

A entrevista semiestruturada adotou um roteiro flexível, o que possibilitou a elaboração de novas questões durante o processo, para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias ou a busca de outros instrumentos. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 209), as questões orientadoras de um estudo qualitativo são de natureza mais aberta e devem revelar sua maior preocupação pelo processo e significado do que pelas causas e efeitos. Após entrevistas, mantive contato por e-mail e por telefone, para as dúvidas que surgiram da análise.

Ao observar o cotidiano das instituições pesquisadas, pude constatar iniciativas importantes no contexto das mídias e do Curso de Pedagogia, tais como o cine, cinemateca da UNEB e *blogs* de professores do curso, cujas postagens evidenciam atividades com os alunos e também suas produções.

Com os professores, tentei o contato via e-mail, em virtude do período da pesquisa ter coincidido com final de semestre. Infelizmente, os retornos foram poucos, o que me impulsionou a buscar nos *blogs* informações que pudessem subsidiar o entendimento. Essas fontes foram se mostrando como elementos importantes para compreender a formação, embora a ausência do contato direto com os professores, da conversa, do olhar “entre vistas” fosse sentida.

Para a análise de dados, adoto a análise de conteúdo, por sua capacidade de descrição do material levantado, através de categorias que emergem da comunicação e do confronto entre a teoria e empiria. É uma técnica de pesquisa que investiga o conteúdo simbólico das mensagens e permite fazer inferências sobre o

contexto, cuja compreensão é indispensável. Para tanto, a atenção ao mesmo tempo focada no sujeito, na mensagem e no meio, direcionada aos objetivos e problema investigado, e flutuante, durante a pesquisa, é mais um desafio ao pesquisador, ao descrevê-lo, expressando as compreensões, significados e intuições sobre o conteúdo levantado. Implica uma interpretação pessoal, que exige criatividade, dedicação e rigor intelectual.

Os elementos identificados na pesquisa complementaram-se na construção deste estudo. Na identificação de categorias, busquei evidenciar as que foram reveladas de maneira mais recorrente, ainda que outras temáticas tivessem surgido. Esse procedimento foi necessário para conseguir manter a capacidade descritiva desta dissertação.

Nesse cenário, não há definições prévias e não se trata da montagem de um quebra-cabeça cuja forma final já se conhece. É uma espécie de mosaico, que pode revelar algo novo e inusitado, fruto dos encontros e da riqueza de seu processo. Segundo Bogdan e Biklen “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (1994, p. 62).

6.1 INSCRIÇÕES DA PESQUISA

O tempo-espço da pesquisa é algo que vai se constituindo em dinâmica própria, que foge ao controle do pesquisador, sobretudo ao envolver outros sujeitos e suas dinâmicas. É um processo idealizado, ao termos clareza sobre o que e como se pretende buscar no campo, porém a atitude de abertura é fundamental para compreender que esse processo só se realiza com o estabelecimento de uma fina sintonia entre pesquisador e pesquisado.

A disponibilidade de tempo, a insistência ante as não respostas, tranquilidade para esperar o tempo do outro se dispor à sua necessidade, foram traços marcantes desta construção.

Primeiro, os contatos via e-mail, explicando o propósito da pesquisa, o que seria considerado como instrumento de levantamento de dados: a análise do projeto do

curso mais atual e entrevista semiestruturada, com coordenadores; e as informações a serem investigadas, tais como concepção curricular; trato disciplinar da mídia na formação dos pedagog@s; o projeto frente à questão das mídias na formação dos pedagog@s.

Posteriormente ao levantamento e a entrevista, contato por telefone, reenvios e religações. Nas instituições, entrelaçar-se à dinâmica dos coordenadores, em final de semestre, reuniões, videoconferências, atendimento a alunos e professores, foi uma necessidade que mostrou o quão pulsante é a formação dos profissionais de Pedagogia, âmbito desta pesquisa. Assim, embora conhecendo bem o lado da docência, fruto do meu exercício durante seis anos, desenvolver esse olhar “externo” implicou, em parte, uma desconstrução, por se tratar de outras instituições, outros sujeitos, outras vias para entender o Curso em questão.

Na receptividade de cada coordenador, na disponibilidade para conversarmos sobre a pesquisa, no interesse demonstrado face à relevância do tema, pude aprimorar meu “ser” pesquisadora. Encontrar um ambiente mais acolhedor, em duas instituições pesquisadas, deixou-me bastante à vontade, por reconhecer ser essa uma característica dos profissionais envolvidos.

E mesmo em face de um aparente distanciamento, numa das instituições, quando da chegada, em contato com a coordenadora, foi sinalizado que todas as informações estariam “na rede”, deparei-me com uma questão desafiadora. Foi, dos três contatos presenciais, o mais breve, porém que permitiu ampliar minha percepção sobre o próprio objeto de estudo, quando pude ter desta coordenadora um maior contato via e-mail, cujas dúvidas foram respondidas com brevidade e, aquelas que não puderam ser explicitadas, foi-me sugerido onde/quem procurar.

Essa situação me fez perceber que, embora discutindo essa dinâmica das mídias na formação d@s pedagog@s, eu que também não fui formada nesse contexto, de alguma forma acabei por desejar encontrar as respostas nas fontes de informação mais imediatas. Relembro Jenkis (2009), com sua análise de que a grande convergência ocorre em nós mesmos, e não necessariamente através dos equipamentos.

Tal constatação me fez explorar outros caminhos, não pensados inicialmente. Assim fui à busca da produção dos professores, visto que havia tido pouca referência, em virtude do quantitativo pesquisado. Com isso, conheci um universo rico e vasto de produções, disponibilizadas nos *blogs* e *moodles*, que tratarei em breve análise, pois, embora não fossem objeto desta pesquisa, são espaços onde se manifestam também os atos de currículo.

A escrita é um processo que parece ter vida própria. Há dias em que escrever é algo penoso, as conexões ficam muito lentas e pouco se produz. Há dias que basta pensar no tópico que já surge o verso, a prosa, e a escrita flui. Com isso, desejo registrar que não há linearidade no processo de pesquisa. É um roteiro não determinado, que salta, volta ao início, quer ir logo ao fim, registra, apaga, reescreve, representando assim sua dinamicidade, sua pulsação.

Abrem-se possibilidades de novos estudos, e a gente se propõe, ao “terminar” (se é que ele termina), ir à busca de horizontes complementares ou mesmo novos. Há um misto de desejo do fim e do não fim. Um desejo de ir ficando, que se sobrepõe à necessidade de saber como se dará essa história. Creio que ela não acaba, pois abre outros caminhos, outras possibilidades, porque a vida é dinâmica e complexa, assim como é a educação. Talvez mesmo para que a gente não perca esse gosto de ser pesquisador, mas principalmente por contribuir com o amadurecimento do tema e poder propor algo novo no cenário em discussão.

6.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As instituições pesquisadas apresentaram seus Projetos Pedagógicos alinhados às legislações:

-
- Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
 - Parecer CNE/CP 5/2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Face às adequações impostas pelas Diretrizes, os cursos organizaram seus currículos atendendo ao Art. 5º, que versa sobre as aptidões que o egresso do curso de Pedagogia deverá demonstrar:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - desenvolver modos de ensinar diferentes linguagens Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, Art. 5º da Res. 01/2006, p. 2)

O perfil do licenciado em Pedagogia propõe contemplar, portanto, os conhecimentos da docência, em áreas distintas, embora complementares, utilizando-se de diferentes linguagens e meios para promover o aprendizado, de maneira interdisciplinar, contextualizada, relevante, pertinente, ética, com sensibilidade e estética, além dos conhecimentos da gestão e do apoio escolar.

As instituições apresentam em seus currículos, pós Diretrizes Curriculares, disciplinas para trabalhar a relação entre Tecnologias e Educação, pois, conforme já citado, o egresso do curso de Pedagogia deverá saber relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para tanto, a estrutura dos cursos, conforme Art. 6º, deve se constituir de três Núcleos específicos, conforme os quadros , a seguir:

QUADRO 4 – NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS (NAB)

I - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS
Que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o

desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

Fonte: elaboração própria

Do Núcleo de Estudos Básicos, dentre as articulações sugeridas, destaco o **item f**, por tratar da compreensão crítica sobre as forças ideológicas e contradições da sociedade, considerando-as, no trabalho pedagógico, como elementos essenciais à compreensão das questões de manipulação que envolvem as mídias; o **item h**, por

salientar o estudo da Didática e, no contexto das metodologias e processo de organização docente, o trabalho com mídias como meios vitalizadores de uma prática mais variada e dinâmica; e o **item i**, que aborda o uso de códigos das diferentes linguagens em que as mídias se inserem no universo educativo.

QUADRO 5 – NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS (NADE)

II - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS
Voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

Fonte: elaboração própria

Do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, saliento as possibilidades sinalizadas no **item b**, sobre o uso de materiais diversos, procedimentos e processos representativos da diversidade social, considerando a riqueza social e cultural, que também podem ser apresentada pelas mídias.

QUADRO 6 – NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES (NAI)

III - NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES
Que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e

utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Fonte: elaboração própria

O Núcleo de Estudos Integrados propõe a ampliação dos conhecimentos e aprendizados e incentiva sua localização em âmbitos diversos, provocando a relação com outras representações exteriores à escola, com ênfase nas expressões culturais e nas formas de comunicação.

A articulação dos três núcleos propõe ao licenciado em Pedagogia identidade e amplitude à formação, através de experiências que alarguem as vivências dos estudantes, ao tempo em que consolidam sua formação.

6.2.1 UNIVERSIDADE PÚBLICA 1

A primeira universidade pesquisada foi a Universidade do Estado da Bahia– UNEB⁴⁶, Campus I – Salvador. A instituição oferece o Curso de Pedagogia em doze campi: I – Salvador, III – Juazeiro, VII – Senhor do Bonfim, VIII – Paulo Afonso, IX – Barreiras, X – Teixeira de Freitas, XI – Serrinha, XII – Guanambi, XIII – Itaberaba, XV – Valença, XVI – Irecê e XVIII – Bom Jesus da Lapa.

O curso de Pedagogia⁴⁷ da UNEB foi criado em 1983, passou por três reformulações, sendo a última em 2006, para adequar-se às DCN e outros anseios reivindicados pela comunidade acadêmica. Atualmente oferece, no Campus pesquisado, 250 vagas (100 no turno matutino, 100 no turno vespertino e 50 no turno noturno).

Seu perfil está alicerçado nas seguintes dimensões:

⁴⁶ Instituição inaugurada em 1983, com a finalidade de desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão (Art.2º da Lei Delegada nº 66, de 1 de junho de 1983).

⁴⁷ Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos, a exemplo de gestão escolar e educacional, entendida numa perspectiva democrática, integrando as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; além de atuar na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (UNEB, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado, 2007, p. 32)

O projeto contempla, desde seu perfil, a perspectiva da docência, dos serviços de gestão escolar e dá ênfase à atuação pedagógica na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Considera os aspectos humanísticos, educativos, tecnológicos e técnicos, exigidos pelo mundo contemporâneo e pela atual sociedade da informação.

As disciplinas foram organizadas conforme os núcleos estruturantes sinalizados nas DCN, e são ofertadas conforme a natureza obrigatória (Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos) ou seminários temáticos (Núcleo de Estudos Integradores).

Os Seminários Temáticos de Educação caracterizam-se por serem flexíveis e possibilitarem a análise de temas contemporâneos, atuais e futuros, de interesse do estudante e das áreas de ensino do currículo do curso de Pedagogia. Cada seminário temático tem 30 horas de atividades, sendo que o aluno deve fazer dois seminários no 3º semestre, um no 7º e um no 8º semestre, contemplando, ao todo, 120h.

Observo que em cada grupo de seminários há a opção de temas que tratem das mídias. Ocorre que numa relação de dez temas propostos, cuja definição perpassa também pela disponibilidade de professores, aqueles que em sua essência se inclinam ao debate desta temática, podem não ser oferecidos.

QUADRO 7 – SEMINÁRIOS TEMÁTICOS DE EDUCAÇÃO (UNEB)

Semin. Temáticos de Educação I	Semin. Temáticos de Educação II	Semin. Temáticos de Educação III
<ul style="list-style-type: none"> • Estudos Interdisciplinares: Literatura e Psicanálise • Estudos Interdisciplinares: Literatura e memória • Filosofia para Criança • Educação do Campo • Processo de Criação e Educação • Gestão e Organização do Trabalho Escolar em Creches e Pré-Escolas, • Metod. da Alfabetização e Tecn. da Inf. e da Comunic. – Lab. de Investigação Criativa • Gestão de Sistemas e de Projetos Educacionais • Gest. nas Org. Não-Formais 	<ul style="list-style-type: none"> • História Social da Infância • Educação e Cuidado em Creche: Fundamentos da Práxis Pedagógica • Artes Visuais na Contemporaneidade • Pensamento Pedagógico Brasileiro • Política Educacional • Educação e Movimentos Sociais • Antropologia e Mídia • Educação e Sexualidade • Distúrbios da Aprendizagem • Educação e Meio Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental de Nove Anos, • Educação e Estudos de Psicomotricidade • Seminários Específicos de Educação Inclusiva • Violência e Educação • Educação a Distância • Educação e Saúde da Criança • Artes: Ambientes e Materiais • Educação e Trabalho • Relações Humanas na Organização Escolar.

Fonte: elaboração própria

Das disciplinas e seminários propostos à formação, busquei aqueles que compreendo ter maior aproximação com a questão das mídias na formação do Pedagogo, com isso foram identificadas:

QUADRO 8 – DISCIPLINAS, EMENTAS, CONTEÚDOS MAPEADOS NA PESQUISA (UNEB)

DISCIPLINA	NÚCLEO	CH	SEMESTRE	NATUREZA
Currículo e Educação	Estudos Básicos (NEB)	60	IV	Obrigatória
Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação	Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)	60	VII	Obrigatória
Antropologia e Mídia	Estudos Integradores (NEI)	30	III	Seminários Temáticos
Educação à Distância	NEI	30	VII	Seminários Temáticos
Metodologia da Alfabetiz. e TIC – Laboratório de Investig. Criativa	NEI	30	VIII	Seminários Temáticos

Fonte: elaboração própria

Esse conjunto de disciplinas/seminários perpassam pelos três núcleos sinalizados no início deste capítulo. Dos três seminários destacados do Núcleo de Estudos Integradores, já foi realizado o de Educação a Distância e o de Metodologia da Alfabetização e TIC – Laboratório de Investigação Criativa, cuja procura é contínua, sendo aberto não somente aos alunos de Pedagogia, mas a toda a comunidade acadêmica.

QUADRO 9 – DISCIPLINA CURRÍCULO E EDUCAÇÃO (UNEB)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>CURRÍCULO E EDUCAÇÃO</p> <p>Obrigatória</p> <p>60 h</p> <p>Semestre IV</p>	<p>A complexidade epistemológica e política das concepções de currículo. A concepção tradicional de currículo: pressupostos teóricos e racionalidade de planejamento. A concepção crítica de currículo, em suas versões neomarxistas e pós-modernas. Questões atuais emergentes da concepção crítica: currículo e ideologia, cultura, poder, disciplinaridade e novas tecnologias. A prática curricular na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>1 – Conceito de currículo, sua complexidade e concepções.</p> <p>2 – Currículo, ideologia, escola, educação e poder.</p> <p>3 – O currículo tradicional, pressupostos teóricos, planejamento e prática pedagógica.</p> <p>4 - A concepção de currículo crítico: visão neomarxista e pós-moderna.</p> <p>5 - A questão disciplinar e interdisciplinar do currículo e sua prática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: elaboração própria

A disciplina **Currículo e Educação**, componente obrigatório do Núcleo de Estudos Básicos, destaca-se, no contexto deste estudo, em virtude das questões já trabalhadas ao longo desta dissertação e sua abordagem quanto ao “currículo e ideologia, cultura, poder, disciplinaridade e novas tecnologias”. Trata-se de discussão relevante e necessária, quanto ao entendimento do currículo, cujas contribuições de alunos e professores são estruturantes para a elaboração deste dispositivo, enquanto construção aberta e integrativa da diversidade de saberes e experiências, contemplando a heterogênesse e tendo as tecnologias como meios articuladores e estruturantes.

Observo ainda seu alinhamento ao que preconiza o Núcleo de Estudos Básicos, em que se insere, sobretudo, quanto à compreensão crítica das forças ideológicas e contradições da sociedade, no contexto desta pesquisa.

No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, localizo a disciplina **Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação**, componente obrigatório, que desde seu título toma a educação como processo principal, e não a tecnologia, no sentido de formação instrumental, mas sim algo que vai se evidenciando na descrição de seu conteúdo, o qual considero, como um todo, uma construção relevante e necessária à compreensão deste imbricamento.

Observo o alinhamento relativo ao Núcleo, no que concerne ao uso de materiais diversos, procedimentos e processos representativos da diversidade social, porém vejo muita proximidade com o Núcleo de Estudos Básicos, quanto ao estudo da Didática e das metodologias, no processo de organização do trabalho docente, utilizando-se de códigos das diferentes linguagens. Também por entender o relevo dos temas abordados, considero ser importante essa oferta, não tão próxima do final do curso, por oportunizar leituras e práticas sintonizadas ao perfil proposto.

Outra disciplina mapeada no âmbito da pesquisa foi **Educação, Tecnologia da Comunicação e Informação**:

QUADRO 10 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (UNEB)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p align="center">EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO</p> <p align="center">Obrigatória</p> <p align="center">60 h</p> <p align="center">Semestre VII</p>	<p>Imbricamento, educação e tecnologias da comunicação e da informação: problematização da técnica e da tecnologia; elemento comum aos contextos didático pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação da didática e do currículo a partir da identificação, da vivência e da reflexão crítica sobre diferentes fazeres formativos e educativos; modos de elaboração de conhecimentos e comunidades epistêmicas. Os fundamentos tecnocientíficos da didática e do currículo escolares. Os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnocientíficos, em uma perspectiva sócio histórica, das tecnologias de comunicação e informação, vistas enquanto potenciais transformadores da práxis educacional escolar, em geral, e da vivência didática e curricular, em especial. Problematização da formação do educador a partir dessa emergência contemporânea, comprometida com a superação de processos societários capitalistas e de sua matriz tecnocientífica da modernidade.</p>	<p>1 - Humanismo e técnica; didática e novas tecnologias;</p> <p>2 - Noção de máquina, uma abordagem físico-antroposocial: a técnica como construção da vida;</p> <p>3 - Didática e novas tecnologias: conceitos e relações;</p> <p>4 - Relações sujeito/objeto mediadas pela máquina;</p> <p>5 - A sala de aula e o ciberespaço – inteligência coletiva e o exercício da cidadania emancipatória;</p> <p>6 - Os alunos e o papel da escola na era das mídias;</p> <p>7 - Papel do professor como mediador dos processos cognitivos, efetivos, estéticos e éticos;</p> <p>8 - Computadores, TV e vídeos na educação: questão técnica ou pedagógica?</p> <p>9 - A informática na educação e novas competências para aprender: o uso dos aplicativos, internet e intranet na educação, ou seja, para fazer emergir desse uso questões educacionais;</p> <p>10 - Pesquisa pedagógica na Internet: acesso a informações sobre educação e o aprendizado em redes;</p> <p>11 - Fundamentos pedagógicos do currículo e da didática: saber científico escolarizado e o modo de conhecer científico pedagogizado – centralismo na racionalidade científica;</p> <p>12 - Organização tecnocientífica das circunstâncias didático-pedagógicas de ensino aprendizagem da ecologia do saber para uma ecologia do técnico-pedagógico curricular;</p> <p>13 - Os fundamentos tecnológicos para o currículo e a didática contemporâneos: a base epistemológica das tecnologias de comunicação e informação – TCI implicações epistemológicas para o currículo, vivências curriculares e práticas pedagógicas não lineares, não identitárias e não hegemônicas, comunidades epistêmicas, espaços de aprendizagens e performances pedagógicas contemporâneos.</p>

Fonte: elaboração própria

A disciplina em pauta destaca o papel da escola na era das mídias, o papel do professor como mediador e sua formação, a nova ecologia do saber, aprendizado em redes, abrindo uma ampla discussão que ressignifica o ensinar e o aprender mediado por tecnologias, sem deixar de tratar dos processos societários capitalistas. Outro ponto significativo é o trato das tecnologias de maneira ampla, não só focada em computadores e internet, como é comum ainda encontrarmos em ementas desta natureza.

Embora pareça ser um amplo universo para ser contemplado em 60 horas, considerando as reificações e contradições possíveis de se apresentar nesse cenário, a coordenadora pedagógica do curso e também uma das titulares da disciplina, sinalizou transitar bem pelo conteúdo e carga horária, em virtude de ser uma construção coletiva, permeada pela análise crítica.

A própria Universidade, com a implantação do Programa de Pós-Graduação, e a Linha de Pesquisa em Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, fomentou essa discussão e amadurecimento, pois um quantitativo significativo dos professores que atuam no Curso de Pedagogia são formados neste programa. Ela destaca, ainda, que além das disciplinas/seminários aqui sinalizados, os professores desenvolvem práticas com mídias. Entretanto, quanto à perspectiva interdisciplinar, são poucas as que contemplam essa dimensão. Em síntese, parece se apresentar uma proposta consistente, que trata as tecnologias/mídias como processos dinâmicos e criativos, que corroboram a compreensão deste estudo.

Outra possibilidade oferecida é o Seminário Temático **Antropologia e Mídia**:

QUADRO 11 – DISCIPLINA ANTROPOLOGIA DA MÍDIA (UNEB)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
ANTROPOLOGIA E MÍDIA Sem. Temático 30 h Semestre III	Contribuições teóricas ao estudo da mídia, enquanto fenômeno sociocultural. Cultura, educação e mídia. Televisão e produção de significados na sociedade de consumo com ênfase no contexto brasileiro. Cinema e identidade cultural.	1- O estudo da mídia e suas principais contribuições em relação à educação. 2- A mídia e o fenômeno sociocultural. 3- Reflexões em torno de cultura, educação e mídia. 4- A televisão e os seus efeitos no processo educativo de crianças e jovens. 5- O cinema e sua importância na construção da identidade cultural brasileira e na escola.

Fonte: elaboração própria

Trata-se de tema de grande relevância nesta sociedade permeada por mídias. Embora sua ênfase focalize a mídia televisiva e o cinema, sua proposta trata de discussão importante sobre cultura, educação, mídias e produção de significados, cuja abrangência certamente ultrapassa as 30 horas propostas.

Em conversa com a coordenadora da Área de Arte Educação, foi sinalizado que essa disciplina nunca foi ofertada por falta de professores, embora seja reconhecida a sua importância e a necessidade do debate.

Ainda nessa expectativa, o projeto apresenta o Seminário Temático **Educação à Distância**, através desta disciplina, enquanto modalidade particular de prática educativa, cujos meios podem ser correio, rádio, televisão, telemática.

QUADRO 12 – DISCIPLINA À DISTÂNCIA (UNEB)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA Sem. Temático 30 h Semestre VII	Educação a distância, histórico mundial e no Brasil; educação a distância enquanto modalidade particular de prática educativa; meios de prática dessa modalidade (correios, rádio, televisão, meio telemático); sociedade da informação e a Educação a Distância; reflexos sociais da Educação a Distância; reflexões sobre o futuro da Educação a Distância no espaço social e virtual.	1 - História da Educação a Distância; 2 – Contextualização da EAD no Brasil; 3 - A Educação a Distância no mundo; 4 - História da Educação a Distância no Brasil; 5 -Influências sócio-políticas sobre a EAD no Brasil; 7 - Projetos realizados na modalidade de EAD no Brasil e suas repercussões no meio social e pedagógico; 8 - Conceitos da EAD; 9 – Interpretação das características e conceitos da EAD; 10 - Formas e ações características da EAD; 11 - Evolução dos conceitos de EAD; 12- Que esses conceitos revelam enquanto proposta pedagógica para EAD; 13- Meios para a prática da EAD; 14 -Identificação dos meios utilizados para a prática da EAD; 15 - Material impresso; 16 - Uso do rádio em EAD; 17 - Vídeo na EAD (vídeo e vídeo cassete); 18 - Multimeios na EAD.

Fonte: elaboração própria

Com a utilização de *blogs* e ambientes virtuais de aprendizagem, como os do *moodle* e *wordpress*, acredito que a proposição do estudo da EaD seja significativa, embora já relativamente sedimentada. Considero ser importante atentar para a gestão do tempo da disciplina, de forma a avançar quanto às práticas de produção e disponibilização de materiais.

Enfim, no âmbito deste currículo de múltiplas possibilidades, no contexto das mídias, temos a proposta do Seminário Temático Metodologia da Alfabetização e Tecnologias da Informação e Comunicação – Laboratório de Investigação Criativa,

que trata especificadamente das potencialidades de uso do computador no processo de aquisição da leitura e escrita, desde a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, até a construção de materiais para essa mediação.

QUADRO 13 – DISCIPLINA METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO CRIATIVA (UNEB)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E TIC – LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO CRIATIVA</p> <p>Sem. Temático 30 h Semestre VIII</p>	<p>A psicologia genética de Jean Piaget a abordagem sócio Histórica de Vygotsky e Wallon, implicações metodológicas para os processos de aquisição, de desenvolvimento e uso da lecto-escrita; aquisição da escrita e inclusão digital no ensino fundamental da rede oficial; o papel da mediação docente em ambientes informatizados; a função do jogo e o papel dos jogos eletrônicos na aquisição da lecto-escrita; construção criativa de materiais didáticos multimídia para classes de alfabetização, testagem e avaliação dos materiais.</p>	<p>1- A Psicologia sócio histórica de Vygotsky e Wallon, a epistemologia genética de Jean Piaget e o desenvolvimento de estruturas operatórias necessárias à aprendizagem da escrita; fundamentos da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e as implicações didáticas e metodológicas para as classes de alfabetização;</p> <p>2- A sociedade informatizada: novos textos e novas formas de pensar;</p> <p>3- O conceito de rede e de hipertexto em Pierre Levy, o conceito de interatividade e as implicações para o ensino da língua escrita na contemporaneidade. O significado político e sociocultural da inclusão digital na contemporaneidade;</p> <p>4- Novas tecnologias da informação e da comunicação e novas estratégias de ensino aprendizagem da língua escrita; papel e modos de utilização de recursos multimídia na organização de propostas didáticas para o ensino e a leitura;</p> <p>5- O computador e o ensino da língua materna; aprendizagem colaborativa em classes de alfabetização: o papel da rede e dos jogos eletrônicos;</p> <p>6- Alfabetização digital do professor alfabetizador; formação do professor alfabetizador e os desafios da contemporaneidade;</p> <p>7- Análise de jogos eletrônicos, softwares educativos, aplicativos do ambiente windows e sua adequação para o ensino da lecto-escrita, considerando sua função social e a formação crítica e contextualizada de leitores e produtores de textos.</p>

Fonte: elaboração própria

Cabe ressaltar que conforme já descrito no capítulo 5 As Mídias no Curso de Pedagogia, nossas crianças vivem imersas em mídias que influenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sendo este um contexto inexorável, acredito que este Seminário temático poderia ser ato complementar à disciplina Epistemologia e

Metodologia da Alfabetização e Letramento, oferecida no V semestre, e ofertado próximo ao desenvolvimento desta.

Os seminários temáticos apresentam propostas alinhadas à perspectiva do Núcleo de Estudos Integrados, oportunizando aprofundamentos e diversificação de estudos. Entretanto, saliento que a importância de suas práticas, ao se proporem como sintetizadoras dos conhecimentos trabalhados ao longo das demais disciplinas, possam se traduzir também em ações interdisciplinares, manifestando a colaboração mútua e a interação na construção dessa formação do Pedagogo.

Os componentes/temas abordados no currículo do curso, sinalizam um entendimento da relevância sobre a temática aqui abordada. No entanto, é na articulação interdisciplinar que se pode buscar ressonância na formação proposta. É a ação dos sujeitos, autores e partícipes, imbuídos do desejo de concretização e implicados nos processos formativos, que possibilita os resultados.

Observando os murais da Universidade

Não posso deixar de registrar que, ao circular pela instituição, nos períodos das entrevistas, me chamou a atenção uma divulgação do mural, intitulada “Cine e Cinemateca da UNEB”, cuja proposta era a discussão do filme “Valente”, evidenciando uma proposta de trabalho com mídias. Entrei em contato com a coordenadora do projeto que, por e-mail respondeu alguns questionamentos, mostrando a importância da questão feminina debatida no ciclo de filmes apresentados e a abertura desse currículo às pautas contemporâneas, como o papel da mulher na sociedade, sobretudo para um público cuja maioria é de mulheres, conforme segue.

1. Como surgiu a proposta? Qual seu objetivo?

A proposta surgiu no doutorado de uma provocação durante o encontro entre a literatura e as teorias feministas, já que a minha formação tem como base essas duas convergências. Ao escrever a minha dissertação de doutorado, percebi que alguns contos com os quais trabalhava faziam referência ao cinema. Isto foi em 2003. De lá para cá sempre quis trazer o cinema para as minhas atividades acadêmicas e sempre com um viés feminista. Hoje, no Departamento de Educação,

existe um grupo de pesquisa, o GPCLE (Grupo de Pesquisa em Cinema, Literatura e Educação), cujo objetivo é estudar, pesquisar a produção literária e cinematográfica de autoria feminina, o que significa entrelaçar teoricamente linguagem, arte e política. O projeto Cine e Cinemateca da UNEB tem o objetivo de debater o cinema como discurso, como linguagem, dando visibilidade às produções de mulheres.

2. Ela foca no Curso de Pedagogia somente ou em outros?

Como sou professora do DEDC o público acaba sendo majoritariamente formado por alunos de Pedagogia e professores. No entanto, outras atividades envolvendo a temática, como o Curso de Extensão Cinema e Mulher, já ofertado em três versões, tem interessado outros alunos, inclusive de outras áreas e instituições. Já tivemos estudantes de Medicina, de Psicologia, Assistência Social, Engenharia, Enfermagem, Letras, História, enfim um público bastante diversificado.

3. Há adesão de professores/alunos de outras disciplinas/semestres do Curso?

Começamos a projetar os filmes no final do semestre, o que acabou comprometendo a participação dos alunos e dos professores, mas acredito que em 2013 isso mudará. Inclusive já temos o pedido de reprisar o primeiro filme, A Vênus Negra. A divulgação também será intensificada junto aos sites da Universidade e redes sociais.

4. Como é realizado o trabalho? Ele faz interface com os conteúdos trabalhados?

O projeto prevê a exibição de filmes com debates. Nestes momentos, as reflexões são embasadas nas teorias feministas e na Análise de Discurso Crítica. Em relação à minha disciplina, Literatura e Educação, o projeto é complementar, pois oferece outro espaço de reflexão política sobre as identidades, e a de gênero é uma delas.

5. Que retorno se observa após sua realização?

A principal é o exercício do olhar e a contribuição na formação do futuro professor, pois o filme é muito usado pelos docentes em qualquer fase escolar, porém a maneira de usá-lo na escola sempre me incomodou, pois era (é) com o pretexto de discutir algum tema ou então para produzir efeito moralizante, o que pode ser

verificado também na literatura. Isto não está errado, mas restringe muito e subemprega-se um poderoso veículo rico em linguagens. Acredito que o exercício do olhar é extremamente importante e conhecer a linguagem do cinema é imprescindível para a análise do efeito de cada movimento de câmera, cada incidência de luz ou entrada de uma música, daí a expressão gramática do cinema. O exercício do olhar é fundamental na seleção dos filmes que o professor irá trabalhar em sala de aula. Um outro "retorno" já está acontecendo, que é uma maior interlocução entre a graduação e a pós-graduação, entre o ensino, a extensão e a pesquisa.

Os debates no contexto do filme mostram um trabalho de leitura crítica da mídia, confrontando padrões e estereótipos disseminados por estes meios, e contribuindo para uma maior afirmação de grupos historicamente tratados em segundo plano. Ampliando essa reflexão, Kellner e Shari (2008) observam que “a democracia radical depende de indivíduos que se preocupem uns com os outros, se envolvam em questões sociais e trabalhem juntos para construir uma sociedade mais igualitária e menos opressiva” (2008, p. 706).

6.2.2 UNIVERSIDADE PÚBLICA 2

A segunda Universidade pública pesquisada foi a Universidade Federal da Bahia UFBA, cujo curso de Graduação em Pedagogia⁴⁸ foi criado em 1941, com as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Atualmente são oferecidas 170 vagas, sendo 120 no turno diurno e 50 no noturno.

O Perfil do Licenciado em Pedagogia pela UFBA o define como um profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem.

Esta Universidade também trabalha com Seminários, nomeados Interdisciplinares, sendo três ao longo do curso, e visam criar um espaço de discussão e reflexão sobre temas educacionais, especialmente sobre a prática docente e a gestão escolar, contribuindo para uma formação profissional do pedagogo, como previsto nas diretrizes.

Destaco ainda em sua proposta que, no Estágio 3, os alunos podem estagiar em espaços que trabalhem com as modalidades de ensino (Educação Especial, EAD, Educação Profissional etc.), bem como em espaços não formais de educação e ensino, que desenvolvem atividades educativas não escolares. Pode ser uma rica experiência que venha a acrescentar em sua formação a possibilidade de compreender melhor o contexto das instituições que trabalham com EaD e, nesta modalidade, com mídias convergentes, conhecendo o espaço, a dinâmica, a forma de funcionamento, a administração, o planejamento, os atores, os documentos principais, os projetos e o andamento das atividades.

⁴⁸ Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf. Acesso em 20 out. 2012.

Em entrevista com a coordenadora pedagógica do curso na instituição, foi sinalizado que as práticas com mídias acontecem no âmbito do curso, pelo uso de filmes e *blogs*, por exemplo; porém, de maneira isolada, cada disciplina desenvolve suas ações.

Encontrei, ainda, na itinerância dessa pesquisa sobre a formação d@s pedagog@s na UFBA, *blogs* dos professores do curso, dos quais destaco o Pet Pedagogia, que retrata o cotidiano dessa formação, as práticas dos alunos, discute temas, como cinema, identidade do pedagogo, educação infantil, entre outros, com postagens dos alunos, apresentando análises das temáticas discutidas.

Figura 11 – *BLOG PET PEDAGOGIA (UFBA)* ⁴⁹



Também o *blog* direcionado à Alfabetização para a Infância, é interessante como meio de comunicação com as turmas do curso, pela disponibilização de materiais e postagens dos alunos. Não localizei materiais desenvolvidos por estes, à exceção das postagens/comentários, embora tenha encontrado a divulgação, em outra *page*, de uma oficina de Construção de *Blog*⁵⁰, realizada pela professora.

⁵⁰ Disponível em: <<http://educabrasil20111.files.wordpress.com/2011/10/oficina-de-construc3a7c3a3o-de-blog.pdf>>. Acesso em: 10 fev.2013

Figura 12 – BLOG O BAOBÁ “PAPO DE EDUCADOR” (UFBA)⁵¹



Outra verificação importante é que a Universidade trabalha com o Projeto EAD Moodle UFBA⁵², o qual disponibiliza para as disciplinas do curso, programação, textos, atividades, filmes, referências etc. permitindo ao aluno também postar trabalhos, participar de fóruns e chats.

Das disciplinas elencadas, por sua maior aproximação com as mídias, na formação do pedagogo, foram identificadas:

QUADRO 14 – DISCIPLINAS, EMENTAS, CONTEÚDOS MAPEADOS NA PESQUISA (UFBA)

DISCIPLINA	NÚCLEO	CH	SEMESTRE	NATUREZA
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS	Não definido	68h	II	Obrigatória
COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE	Não definido	68h	Não definido	Optativa
POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS	Não definido	68h	Não definido	Optativa

⁵¹ Disponível em: <<http://anakatiaufba.wordpress.com/disciplina-alfabetizacao-para-a-infancia/>>. Acesso em: 11 fev.2013

⁵² Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 10 fev.2013

EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E À DISTÂNCIA	Não definido	68h	Não definido	Optativa
--	--------------	-----	--------------	----------

Fonte: elaboração própria

Observa-se um conjunto relevante de disciplinas, no entanto, apenas uma delas é obrigatória e as demais optativas, o que representa, por um lado, abertura no currículo para a diversidade de estudos e temáticas que permeiam a formação do pedagogo, mas, por outro, o formando pode não estar atento à significância de tais discussões, e passar distante delas.

A única disciplina obrigatória do conjunto mapeado, **Educação e Tecnologias Contemporâneas** mostra-se bem ampla, perpassando pelas principais mídias (impressa, rádio, TV, internet), discutindo também programas governamentais para a difusão das mídias na educação.

QUADRO 15 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS (UFBA)

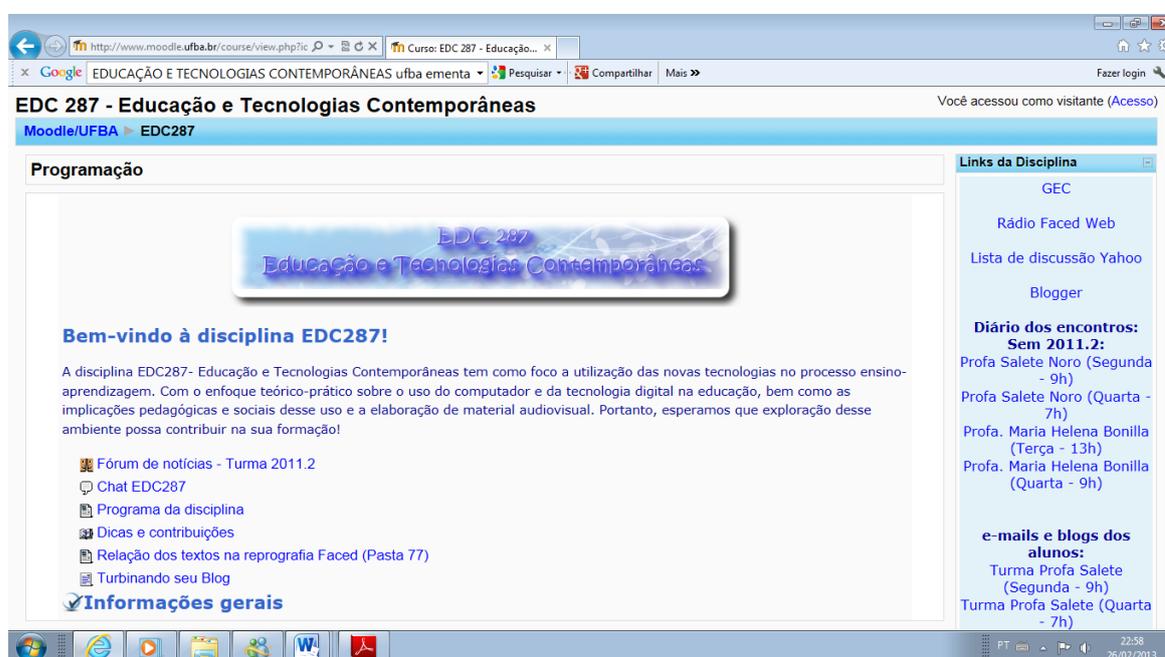
DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS</p> <p>Obrigatória 68h II Semestre</p>	<p>A sociedade e as tecnologias contemporâneas. Enfoque teórico-prático sobre a utilização das tecnologias digitais na educação e as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Acesso, produção e análise de conteúdos digitais.</p>	<p>A sociedade contemporânea:</p> <ul style="list-style-type: none"> · A nova relação com o saber · Inclusão digital e software livre <p>Ciberespaço: Cibercultura, Hipertextualidade, Interatividade, Comunidades virtuais</p> <p>As tecnologias e a educação</p> <p>Materiais impressos e a educação</p> <p>O rádio e a educação</p> <p>A TV e o vídeo e a educação</p> <p>A Internet e a educação</p> <p>Programas governamentais brasileiros – Proinfo; TV Escola; TV digital; Rádio Escola; Mídia Escola; RIVED</p> <p>CONJUNTO PRÁTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Usando computadores: hardware e softwares. · Usando redes: navegação e comunicação por e-mail, listas de discussão, chats, fóruns; <i>blogs</i> · Usando ambientes virtuais: moodle · Produção multimídia – editor de texto, imagem, apresentação, páginas, <u>vídeos</u>

Fonte: elaboração própria

Observo a ênfase nas mídias digitais, destacando a produção e a análise de conteúdos digitais. Esse tópico da ementa é fundamental para a leitura crítica das mídias, sendo importante perpassar por todas as citadas.

Seu moodle⁵³ é rico e diverso em materiais e possibilidades de interação. Em entrevista com uma das professoras titulares da disciplina, foi sinalizado que os alunos se mostram bastante familiarizados com essa ferramenta, produzindo filmes, imagens e postando suas produções.

Figura 13 – MOODLE DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS (UFBA)



Outra disciplina que faz interface com a pesquisa é:

QUADRO 16 – DISCIPLINA COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (UFBA)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</p> <p>Optativa 68h</p>	<p>Introdução aos estudos sobre comunicação e sociedade. Conceitos. Principais teorias e perspectivas analíticas e práxis política. Leitura crítica acerca das múltiplas relações entre comunicação e sociedade: modos de produção social de</p>	<p>Introdução aos estudos sobre comunicação e sociedade.</p> <p>Relação imanente entre comunicação e sociedade.</p> <p>Principais perspectivas analíticas para sua explicação e práxis política.</p> <p>Comunicação, informação e mídia: sua natureza societária ou institucional, processos e práticas sociais.</p>

⁵³ Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=11>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

	<p>conteúdos, meios, mediação e cotidiano social. A sociedade: sujeito, objeto e lugar social das relações e interações humanas e das práticas cotidianas da informação, mídia e comunicação. Mídia, técnicas, mercado, religião e poder. Instituições sociais, mercado e Estado. Conflitos Sociais e Mudança. Indivíduo e sociedade: identidade, grupo, classe, etnia, gênero, papel, movimento e consciência social. Processos hegemônicos, movimentos de contestação e democracia. Pesquisa em campo de comunidades tradicionais, grupos e identidades em movimento ou de práticas sociais de comunicação e mídia (eventos, notícia, foto, cinema, áudio, rádio e tv, site, portal, <i>blog</i> e redes sociais).</p>	<p>Análise de textos, imagens, áudios e vídeos complementares ao tema da aula anterior.</p> <p>Comunicação como diálogo, interação, partilha, transversalidade e fenômeno multidimensional.</p> <p>Relação indivíduo e sociedade e o papel dinâmico da cultura nas sociedades contemporâneas.</p> <p>Sociedade como sujeito, objeto e lugar das relações, interações humanas, conflitos e mediações institucionais.</p> <p>Formas atuais e novas de agenciamento das informações e da reprodução das mídias hegemônicas.</p> <p>Mídia, técnicas, mercado, religião e poder: as estratégias discursivas e produtos mediáticos.</p> <p>Indivíduo e sociedade: identidade, classe, grupo, etnia, gênero, papel e movimento social.</p> <p>Instituições, mercado, religião e Estado. Crises estruturais e reprodução do poder.</p> <p>Avaliação da aprendizagem a partir dos referenciais teóricos e práticos vistos na 1ª unidade.</p> <p>Metodologia e técnicas de pesquisa-ação. (texto e exposição oral).</p> <p>Processos hegemônicos, movimentos de contestação e democracia.</p> <p>Ativismo social e as experiências dos conselhos de políticas públicas.</p> <p>Mulheres como identidade, movimento social e comunidade.</p> <p>Juventude, estudante e direitos humanos nas áreas rurais e urbanas.</p> <p>Pescadores, quilombolas, assentamentos e famílias agrícolas.</p> <p>Moradia, segregação urbana e movimento dos sem-teto.</p> <p>Grupos religiosos católicos e comunidades de raízes africanas.</p> <p>Seminário sobre os resultados dos estudos sobre meios de comunicação.</p> <p>Seminários sobre os resultados dos estudos de caso sobre movimentos sociais.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Comunicação e Sociedade, disciplina ofertada pela Faculdade de Comunicação (FACOM) aos alunos, dentre eles os do Curso de Pedagogia, concentra sua abordagem nos fenômenos da comunicação. No contexto, aborda pontos importantes para o debate sobre Mídia e Educação, como a leitura crítica das múltiplas relações entre comunicação e sociedade: modos de produção social de conteúdos, meios, mediação e cotidiano social; mídia, técnicas, mercado, religião e poder; processos hegemônicos, movimentos de contestação e democracia. Como

disciplina optativa, é uma oportunidade de ampliação do referencial para a discussão aqui proposta.

Outra disciplina optativa **Polêmicas Contemporâneas**, traz uma abordagem crítica inovadora, propondo discutir temas emergentes, que perpassam pela formação do pedagogo, não contemplados no currículo oficial, que recaem no que seus idealizadores chamam de “vazio quântico”. Inclui em sua pauta questões cada vez mais presentes no cotidiano escolar, como reflexo da sociedade contemporânea.

QUADRO 17 – DISCIPLINA POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS (UFBA)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS Optativa 68h	Discussão, em forma de encontros temáticos, de temas diversos das educações, das ciências e das culturas contemporâneas, constituindo-se numa espécie de “vazio quântico” do currículo dos cursos de graduação, em todas as áreas do conhecimento.	Não definido em virtude da própria ementa aberta.

Fonte: elaboração própria

É uma disciplina aberta a outros participantes, não somente do Curso de Pedagogia, o que oportuniza uma riqueza conceitual e de vivências, pela diversidade de formação dos participantes. Possui *Moodle*, com a proposição da disciplina, desenvolvimento, materiais, fórum, *chat*, *twitter* e também *blog*, com postagens de seus participantes.

Uma disciplina com esse cunho aberto, variável, indefinido, embora com ementa clara quanto à sua proposição, caminha ao encontro de um currículo aberto, que se autoorganiza na medida em que se constrói, colaborativamente, conforme refletido no capítulo 4 Atos de Currículo no Percorso da Formação Docente Para as Mídias. Destaco sua importância para uma formação mais sintonizada e sensível às pautas contemporâneas.

Figura 14 – *BLOG DA DISCIPLINA POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS*⁵⁴



Tem-se, ainda, nesse conjunto, a **Disciplina Educação Aberta, Continuada e à Distância**, cuja compreensão da relevância discutido em disciplina semelhante, ofertada pela UNEB. Conhecer e aprender a utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem é parte da construção de uma compreensão mais ampla sobre sua importância enquanto elemento mediador do processo de aprendizagem. Porém deve ter em sua essência a discussão crítica e a elaboração criativa, propulsora do protagonismo do estudante.

QUADRO 18 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E À DISTÂNCIA (UFBA)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E À DISTÂNCIA</p> <p>Optativa 68h</p>	<p>Evolução e modos de produção do conhecimento através de suportes digitais na Educação. Conceito da Educação, Aberta Continuada e a Distância, utilizando-se das tecnologias digitais como ferramentas do ensino presencial e a Distância. Redes e sociabilidade na web</p>	<p>1 Ciência, Tecnologia e Sociedade 1.1. O saber científico na sociedade 1.1.1. Ciência & Tecnologia: políticas públicas brasileiras 1.2. As tecnologias na produção do saber/conhecimento científico 2. Ensino (das Licenciaturas) e Tecnologias: articulações possíveis 2.1. Por que utilizar tecnologias no ensino? 2.2. Laboratório: espaço de que?</p>

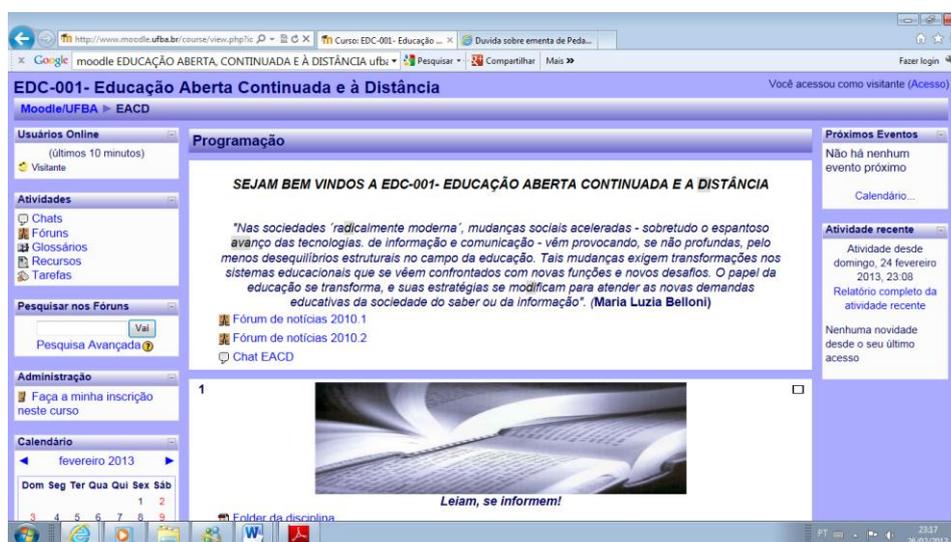
⁵⁴ Disponível em: <<https://blog.ufba.br/polemicas/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

	<p>como estratégia didática e recurso metodológico no processo ensino-aprendizagem. Aspectos psicológicos, sociais e políticos da cibercultura na Educação.</p>	<p>3. O conceito de educação aberta, Continuada e à Distância; 3.1 Conhecer os determinantes Legais da Educação a Distância; 3.2 Principais abordagens didáticas da EAD; 3.3 Conhecer as possibilidades do ambiente digital AVAs; plataforma Moodle; 3.4 Conhecer e utilizar objetos multimídias digitalizados-sons, imagens e textos; 3.5 Principais abordagens didáticas da EAD; 4.. Diferentes usos do computador na educação/software livre 4.1 Internet: espaço de pesquisa, comunicação, construção coletiva de conhecimentos e de autorias livres, plurais e gratuitas. 4.2. Navegação na Internet: pesquisando sites através dos seus endereços, sites de busca 4.3. Interfaces de e-mail, fóruns, listas, chats, <i>blogs</i> 4.4. Comunidades virtuais de aprendizagem 4.5. Representações e simulações 4.6. Produção e publicação de sites</p>
--	---	---

Fonte: elaboração própria

Pela proposição da disciplina e pelos *moodles* e *blogs* conhecidos no processo da pesquisa, me surpreendi ao observar que a disciplina que trabalha Educação à Distância está com seu *moodle* defasado desde 2010, embora seu último plano de disciplina seja de 2011.2. Não identifiquei outra proposta, a exemplo de um *blog*, mesmo sendo um ambiente institucional, visto estar hospedado no *Moodle* da Universidade, requer tratamento.

Figura 15 – MOODLE DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E À DISTÂNCIA (UFBA)⁵⁵



⁵⁵ Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10756>>. Acesso em: 10 fev.2013

6.2.3 UNIVERSIDADE PRIVADA

A terceira Universidade⁵⁶ pesquisada foi a Universidade Católica do Salvador – UCSAL, instituição privada, cujo curso de Pedagogia foi criado em 1952 e teve sua última reestruturação em 2007, para atender às DCN. Atualmente, o Curso é denominado Graduação em Pedagogia com Ênfase na Educação Infantil e Séries do Ensino Fundamental, e oferece anualmente 120 vagas (60 no turno matutino e 60 noturno).

Bastante acolhedora, a Coordenadora Pedagógica mostrou-se aberta á pesquisa, sinalizando sua importância e demonstrando interesse nos resultados como oportunidade de melhorias para o curso.

O curso de Pedagogia da UCSAL objetiva formar um pedagogo que articule a dimensão da docência, entendida como a base da formação do pedagogo, profissional que irá atuar nas séries iniciais da Educação Fundamental e/ou no Ensino Médio Modalidade Normal; e a gestão educacional, sendo o responsável por fomentar a participação democrática no âmbito dos sistemas e das instituições que lidam direta ou indiretamente com educação, ampliando, assim, a atuação para além do espaço da sala de aula e da escola. Em suma, orientado pelo princípio da pesquisa; capaz de diagnosticar, propor, executar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico nos sistemas e nas políticas educacionais, nas instituições escolares, nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais e empresas.

O Curso trabalha em três eixos estruturantes, os quais, embora adotem denominação diferente dos núcleos das DCN, propõem a respectiva correlação. Assim, para o Núcleo de Estudos Básicos (NEB), é proposto o Eixo de Formação Geral (EFG); para o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos (NADE), o Eixo de Formação Básica (EFB), e para o Núcleo de Estudos Integradores (NEI), o Eixo de Formação Profissional ou Específica (EFE).

QUADRO 19 – DISCIPLINAS, EMENTAS, CONTEÚDOS MAPEADOS NA PESQUISA (UCSAL)

⁵⁶ Reconhecida pelo Decreto de nº 58 de 18/10/1961, a Universidade Católica de Salvador possui a missão de formar cidadãos críticos, comprometidos com solução dos problemas sociais através do profissionalismo.

DISCIPLINA	NÚCLEO	CH	SEMESTRE	NATUREZA
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	EFB - NEI	60h	V	Obrigatória
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	EFG - NADE	30h	V	Obrigatória

Fonte: elaboração própria

Em **Educação e Tecnologia**, componente obrigatório, oferecida no V Semestre, tem-se:

QUADRO 20 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (UCSAL)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA Obrigatória 60h V semestre	As novas tecnologias no cenário da globalização; os desafios da educação na sociedade do conhecimento. Estudo teórico prático dos recursos computacionais aplicados à educação (aplicativos, internet, multimídia e outros) a educação à distância: gestão e administração. Inclusão digital e formação do educador. As tecnologias de Informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem: paradigmas da informação e comunicação; paradigmas emergentes: limites e possibilidades. Análise de experiências em Curso.	Educação, comunicação e tecnologia: significado e abrangência; Desenvolvimento das tecnologias de comunicação: dos primeiros computadores às redes de comunicação; Informatização da sociedade planetária – Globalização; O início da microinformática no Brasil – Evolução do mercado nacional de informática; A informática na educação; Projeto de educação à distância e redes; A Internet, a sociedade contemporânea e os novos recursos da comunicação: o papel da educação; A Internet no mundo e no Brasil; Integração das diferentes tecnologias usadas na Educação; Educação a distância mediada pelas TIC; Novos papéis dos aprendizes e dos educadores em ambientes de aprendizagem baseados nas TIC; Formação de profissionais para trabalhar na área da Educação e Tecnologia; Impacto das TIC em diferentes contextos educacionais.

Fonte: elaboração própria

Observo, na proposta da disciplina, o foco em computadores e internet, com ênfase no como fazer, mas também como elemento estruturante do pensar, quando propõe o debate sobre o papel da educação, da mediação necessária e da formação de profissionais.

A disciplina insere-se bem no Núcleo de Estudos Básicos, podendo estabelecer interface com outros componentes curriculares, construindo uma compreensão ampla sobre tecnologias e mídias na educação. Pode ser ofertada na primeira etapa

do curso, oportunizando maior tempo de amadurecimento dos conhecimentos nela apresentados, e práticas dos alunos quanto ao uso desses meios, em suas atividades.

É interessante observar o *blog*⁵⁷ da disciplina, com postagens dos trabalhos de alunas que, por um lado, mostra a relevância do aprendizado de manuseio da “ferramenta” e a capacidade de construir seqüências didáticas sobre os temas abordados, mas, por outro, não evidencia uma construção mais crítica, como análises sobre temas da ementa. Vale ressaltar que essa construção pode se dar no âmbito das discussões de sala e por outros meios, porém não tive como evidenciá-las.

Figura 16 – *BLOG DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (UCSAL)*



A disciplina **Tecnologia e Sociedade**, cuja proposta fala da tecnologia como resultado da criação humana, pode atender a diversos cursos, de forma que não observo uma identidade muito clara com a Pedagogia. Penso que pode ser revista e direcionada ao campo educacional, visto a necessidade do egresso do curso ter esse conhecimento, mais abrangente, podendo-se, por exemplo, ampliar o escopo das diversas mídias na sociedade, os impactos das tecnologias da informação e

⁵⁷ Disponível em: <<http://ucsalpedagogia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

comunicação e as transformações na sociedade contemporânea, como descrito no último conteúdo.

QUADRO 21 – DISCIPLINA TECNOLOGIA E SOCIEDADE (UCSAL)

DISCIPLINA	EMENTA	CONTEUDO
<p>TECNOLOGIA E SOCIEDADE</p> <p>Obrigatória</p> <p>30h</p> <p>V semestre</p>	<p>Estudo da tecnologia: conceitos e processo histórico. Discussão das fontes de energias alternativas, biotecnologias, automação e robótica, as tecnologias da informação e comunicação, outras aplicações e impactos na sociedade contemporânea, destacando os aspectos éticos, humanos, ambientais, econômicos e sociais.</p>	<p>Conceito de tecnologia, processo histórico, desenvolvimento e impactos na sociedade contemporânea, destacando os aspectos, éticos, humanos, ambientais, econômicos e sociais.</p> <p>Diferentes fontes de energias em comparação com as tecnologias tradicionais</p> <p>Os avanços da biotecnologia e seus impactos na sociedade.</p> <p>Os processos de automação e robotização e sua relação com educação, formação de mão-de-obra e geração de emprego.</p> <p>Os impactos das tecnologias da informação e comunicação e as transformações na sociedade contemporânea.</p>

Fonte: elaboração própria

A disciplina tem um *blog*⁵⁸ que funciona de maneira mais informacional, como meio de comunicação entre professor e alunos, uma espécie de diário de bordo das aulas. Poderia trazer, nessa rica ferramenta, a possibilidade de maior interação, de forma a fomentar o que um dos textos propostos pela própria disciplina sugere como um dos papéis da educação tecnológica: “desenvolver nos alunos uma consciência crítica, de forma que as inovações tecnológicas ocorram para desenvolver as potencialidades”, inscrevendo-os como produtores de informação.

⁵⁸ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/rcbotelhos/docencia/tecnologia-e-sociedade>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

Figura 17 – BLOG DA DISCIPLINA TECNOLOGIA E SOCIEDADE (UCSAL)



Observo, no âmbito das disciplinas ofertadas por esta instituição, a necessidade de um fazer mais dinâmico quanto à produção crítica das tecnologias, como elementos dinâmicos da sociedade e quanto a suas possibilidades como elementos de aprendizado e criação. O primeiro momento, da inserção para atendimento a uma diretriz nacional, já foi consolidado. Percebo, em construção, a formação desse pedagogo para relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

6.2.4 ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS CURSOS

Universidade Pública 1

1- Como se constituiu a elaboração do currículo para o Curso de Pedagogia?

Foi composta uma Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, com a participação de Coordenadores e Coordenadoras, Professores e Professoras das Áreas de Ensino do Departamento de Educação, Campus I, da UNEB.

Esta comissão iniciou suas atividades buscando ampliar os conhecimentos em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Curso de Pedagogia. Partiu da orientação inicial de que o novo currículo deveria considerar não só a formação teórico-científica, mas também a dimensão cultural e praxiológica do novo licenciado em Pedagogia e sua importância no contexto nacional das reflexões em torno do professor-pedagogo.

Estes coordenadores e professores realizaram a análise e encaminhamento das Propostas das Ementas, das Súmulas dos Conteúdos de Ensino, da Bibliografia Básica e Complementar das áreas de estudos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Procurou não perder de vista a importância dada pelas novas Diretrizes Curriculares à formação do profissional de educação, o docente que irá atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos processos gestores da escola e da coordenação e supervisão do trabalho pedagógico.

2- A proposta pedagógica contempla a discussão sobre tecnologias/mídias no processo formativo dos pedagogos?

Sim, antes dos anos 2000, a UNEB já tinha em seu currículo de Pedagogia a disciplina Informática na Educação Aplicada à Didática e Tecnologia, com 150 h, que era trabalhada por dois professores, uma da área de informática e outro da Didática. Foi um desafio, pois na época ainda eram poucos os que tinham acesso aos computadores e a proposta da disciplina era sua aplicabilidade na educação. Enfrentou resistências, por ser algo muito novo naquele cenário educativo, mas que

mostrava uma visão vanguardista da universidade. Tais resistências foram sendo trabalhadas e amadurecidas, ao tempo em que também as tecnologias, sobretudo as digitais, se inseriam cada vez mais no processo educativo.

Perguntei-lhe, ainda, sobre o trabalho realizado, mais especificadamente quanto às mídias, mercado, consumo, ideologia, e ela sinalizou tratar-se da imersão na linguagem visual, da análise de mensagens subliminares e do poder da mídia.

Outro ponto destacado pela coordenadora foi quanto ao domínio das alunas, atualmente, no manejo das mídias, principalmente as mais jovens, pois elas filmam com celular, postam em *blogs*, criam materiais impressos, dentre outros. O desafio maior está no equilíbrio entre teoria e prática, cujo desejo das alunas leva a disciplina mais para a prática e a necessidade formativa, com consistência teórica, tenciona a teoria.

No currículo atual, as disciplinas trabalhadas e ofertadas (já pontuadas neste trabalho) apresentam a compreensão da sua importância na sociedade e necessária inclusão na formação d@s pedagog@s.

3- Os professores discutem e/ou utilizam mídias em suas aulas? Individualmente, coletivamente? De que forma?

Sim. Tanto os professores das disciplinas específicas, quanto das demais. Utilizam filmes, jornais, computadores. Temos um Laboratório de Informática também destinado à realização de práticas, atividades pedagógicas e pesquisa. A Faculdade dispõe da Plataforma *Moodle*⁵⁹ para todos os cursos.

Muitos dos professores mais novos já chegam à Universidade com o viés da tecnologia amadurecido, cujo trabalho flui com maior facilidade: utilizam *blogs*, propõem atividades no *Moodle*, produzem vídeos, fazem interface com outras disciplinas. Outros não tão familiarizados quanto à condução pedagógica das TIC em suas aulas, buscam suporte na coordenação ou mesmo com outros colegas, de

⁵⁹ <http://www.campusvirtual.uneb.br/index.php/cursos/graduacao-licenciaturas/pedagogia.html>

forma que demonstram compreender bem seu potencial e importância do aprendizado e trabalho, sobretudo alinhado à proposta curricular do curso. E é claro que ainda há os que resistem, preferem não arriscar, mas são pouquíssimos.

Universidade Pública 2

1- Como se constituiu a elaboração do currículo para o Curso de Pedagogia?

Com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das novas DCN, que focaram a formação do pedagogo na docência da Educação Infantil - EI e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – SIEF, atribuindo ao curso a missão de formar os professores dos primeiros anos de escolarização, o Colegiado de Curso precisou fazer uma intervenção no currículo então vigente (reformulado em 1999), mudando o centro de gravidade do curso para a formação de professores da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, embora tenha se manifestado, quanto à importância de não renunciar à sua vocação histórica para a Gestão Educacional e muito menos ao domínio do patrimônio cultural que chamamos de “ciências da educação”.

O Colegiado de Pedagogia é composto atualmente por representantes das disciplinas obrigatórias do currículo, indicados pelos respectivos Departamentos, e por representantes estudantis.

2- A proposta pedagógica contempla a discussão sobre tecnologias/mídias no processo formativo dos pedagogos?

Sim, através da disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas, que está no currículo do curso de Pedagogia desde 2007. São professores desta disciplina Maria Helena Bonilla, Menandro Farias e Edvaldo Couto. Há também disciplinas optativas que podem aprofundar esta discussão.

A Universidade dispõe de dois Laboratórios de Informática para a realização destas atividades.

A coordenadora sinalizou que existe um Núcleo na Universidade voltado para a pesquisa da temática das Tecnologias/Mídias, o GEC⁶⁰ – Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, que desenvolve projetos e ações para a comunidade acadêmica, no qual eu poderia ter mais informações sobre o assunto, inclusive por promover práticas interdisciplinares. Falou também a Rádio FACED, sobre a qual, poderia conseguir maiores detalhes com o professor Nelson Pretto, mas infelizmente não foi possível conseguir este agendamento.

Em contato com a professora Maria Helena Bonilla, uma das líderes desse grupo, esta relatou que a proposta do grupo é atuar de forma a produzir e socializar conhecimentos, através das redes de comunicação e informação colaborativa, como meio de inserção no mundo contemporâneo, articulando de forma intensa a pesquisa, o ensino e a extensão universitária. Suas ações são do âmbito acadêmico, contemplando os diversos cursos, não havendo relatos de ações específicas em Pedagogia.

3- Os professores discutem e/ou utilizam mídias em suas aulas? Individualmente, coletivamente? De que forma?

Os professores realizam atividades que utilizam filmes, *Moodle*, *Blogs* e outras tecnologias como filmes. Posso citar, por exemplo, o professor Paulo Gurgel, da disciplina Psicologia da Educação que tem um *Blog* e a professora Ana Kátia Alves, disciplina Fundamentos e Prática da Alfabetização. As atividades são realizadas mais no âmbito de cada disciplina e que propostas interdisciplinares ocorrem quando das ações do GEC.

Universidade Privada

1- Como se constituiu a elaboração do currículo para o Curso de Pedagogia?

A equipe pedagógica (direção, coordenadores, professores e representantes discentes do curso) se reuniu para discutir, perante a necessidade de adequação do currículo às Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006. O curso havia passado por

⁶⁰ Disponível em: <https://blog.ufba.br/gec/?page_id=219>. Acesso em: 26 jan. 2013.

uma reestruturação em 1992, com auxílio da FAGED/UFBA. Foram muitas discussões e a busca por um currículo que atendesse melhor à nova proposta para o profissional de Pedagogia. Todos contribuíram bastante, o que está traduzido no currículo atual.

2- A proposta pedagógica contempla a discussão sobre tecnologias/mídias no processo formativo dos pedagogos?

Sim, há duas disciplinas que tratam especificadamente da questão das mídias. A principal é Educação e Tecnologias, abordando o uso de tecnologias da informação e comunicação da educação, no V semestre. E a disciplina Tecnologia e Sociedade, no mesmo semestre, que foi desmembrada do primeiro formato, de Educação e Tecnologias, para tratar de maneira mais genérica de tecnologias, deixando para Educação e Tecnologias a especificidade educacional, tanto teórica quanto prática.

Perguntada por que ambas foram oferecidas no mesmo semestre, ela sinalizou que as disciplinas foram objeto de discussão dos professores, mas que não foi avaliada a questão da oferta simultânea.

Outras disciplinas também se inserem nessa discussão com a análise de questões veiculadas na mídia, com a produção de vídeos, uso da internet, através de *sites* educativos, por exemplo. Neste sentido, há um trabalho bem conduzido sobre os perigos do uso das mídias, sua abordagem ética e social. Porém sinto a necessidade de aprofundar sobre o que é ser consumidor nos dias atuais e o que é ser formador para a consciência do consumo. Também incluir as ferramentas adequadas para esta formação de acordo às faixas etárias. Esta necessidade sinalizada pela coordenadora apresenta uma compreensão significativa da importância de formar este pedagogo-professor conectado com as demandas atuais tanto midiáticas quanto sociais.

3- Os professores discutem e/ou utilizam mídias em suas aulas? Individualmente, coletivamente? De que forma?

Quanto às possibilidades de trabalhos interdisciplinares, a coordenadora salientou que outros professores também trabalham com tecnologias, porém isoladamente. Os professores que desenvolvem práticas conjuntas são os mais antigos, pela própria relação de pertencimento à instituição. Houve uma grande renovação do quadro docente, nos últimos anos, em virtude da saída de antigos professores pelo Plano de Demissão Voluntária (PDV) e a Universidade ainda não conseguiu alinhar essa construção com todos.

6.2.5 UM OLHAR PARA O CONJUNTO DAS TRÊS PROPOSTAS

Posso observar nas três universidades pesquisadas que a incorporação da disciplina sobre Educação e Tecnologias nos currículos do curso de Pedagogia perpassa pelo entendimento de sua importância no cenário atual, no que diz respeito aos impactos provocados na sociedade, e por sua onipresença nos espaços educacionais, seja pela disponibilização e uso de equipamentos nas escolas, seja pela entrada neste espaço, via mídias portáteis dos alunos, e até mesmo por sua experiência com estes meios.

Ainda que a inserção da disciplina na UFBA e na UCSAL tenha ocorrido após as DCN e a UNEB tenha se antecipado a esta, reconhece-se nas três universidades o debate sobre sua relevância na formação dos profissionais de Pedagogia. Neste sentido, apresentam enfoques quanto à abordagem que vão do caráter conceitual ao instrumental, sendo o espaço de discussão pragmática ainda um ponto que mereça maior destaque.

Em relação os objetivos propostos na pesquisa, foi possível identificar que quanto à **categoria mídia nos cursos de Pedagogia**, do ponto de vista das tecnologias, enquanto meios de difusão, socialização de conhecimentos e como potencializadoras de aprendizagens mediadas, as Mídias estão inseridas no cenário educativo escolar e, diante disso, também estão inscritas na formação de pedagog@s.

Quanto a **problematizar a relevância da utilização das mídias, trabalhando com (conhecimento e uso), através (metodologia) e sobre (análise crítica) elas no processo educativo**, observo ainda uma ênfase no caráter instrumental, através da produção de materiais visuais e postagens em ambientes virtuais, dentre outras ações. Essas ações variaram conforme as disciplinas, não evidenciando uma política institucional, mas ações dos professores das disciplinas que desenvolveram tais materiais e também incentivaram as produções dos alunos, o que pode em parte responder ao item **formação de profissionais de Pedagogia na perspectiva da mídia na prática pedagógica**. Quanto à perspectiva crítica, da discussão sobre as mídias, do entendimento de cultura, mercado, consumo, também inerente a esse processo, não visualizo essa discussão com o destaque necessário.

É importante salientar que para uma compreensão do processo formativo estudado, na análise dos Planos de Ensino foi observada toda sua composição, incluindo objetivos, metodologia, avaliação e referências, correlacionados com os propósitos intencionados na descrição da ementa, eleita como ponto de discussão por representar um extrato de intencionalidades do currículo eleito. Evidentemente, os atos curriculares que perpassam por esta proposta, manifestos tanto nas proposições dos demais componentes do Plano de Ensino e também do que emergem instituindo-se na prática educativa cotidiana, são reveladores desse conjunto complexo que compõe a formação d@s Pedagog@s.

Vale ressaltar ainda que, diante da diversidade de informações e aprendizados necessários ao trabalho do pedagogo, por uma educação com (do ponto de vista alfabético), para (do ponto de vista metodológico) e sobre as mídias (do ponto de vista crítico), restringir este trabalho a uma só disciplina não é suficiente, ainda que seja importante assegurar um lugar no currículo. Este campo se configura como transversal, do qual todos os atos de currículo se nutrem de suas possibilidades e de seu potencial agregador.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

(Paulo Freire, 1996, p.46)

Viver a pesquisa em sua dimensão mais ampla representou uma apaixonante implicação que unindo meus saberes e fazeres aos de diversos autores fez alicerce para refletir sobre a dinâmica das mídias na formação de pedagog@s.

O campo de pesquisa é um convite ao desafio de compreender o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que se constroem e reconstroem conhecimentos sobre ele. As leituras e os diálogos revelam sutilezas, propõem novos olhares e instigam novos caminhos. Como salienta Marques (2006, p. 20) “de autor da minha obra, passo a dela aprendiz”.

A escrita, por sua vez, não dá conta de registrar todas as impressões, pois a realidade dinâmica, intensa e fluida, é, em parte, captada pelas sensações e percepções, em parte registrada, mas nem sempre as palavras são suficientes para revelá-las, pois reflete o nosso inacabamento, uma senda que nos impulsiona a continuar caminhando, e desvela nossa incapacidade de “iluminar/conceituar a totalidade das coisas e das ideias” (MACEDO, 2011, p. 63), mesmo porque nossas constatações, além de representarem um olhar, dentre muitos, são provisórias.

Não obstante a consciência desse inacabamento, é preciso descrever e analisar as sínteses possíveis da pesquisa, as reflexões sobre seu percurso. Para isso, busquei entremear teoria, com as bases epistemológicas sobre mídias, currículo e pedagogia, e prática, com os fundamentos metodológicos da pesquisa, e idas ao campo, para a coleta e análise das informações.

Assim, face às considerações aqui propostas, tomo como referência que a formação docente inicial e permanente do pedagogo precisa eleger a mídia como categoria

teórica substantiva, que se afirma como um desafio histórico e estratégico curricular na formação deste profissional para a sociedade contemporânea.

Sendo a docência a atividade principal do profissional em referência e campo de atuação a Educação Básica, sua formação precisa coadunar referenciais teóricos consistentes que alicerces sua práxis. No contexto atual, imerso em tecnologias e mídias que definem uma nova ecologia cognitiva (LÉVY, 1993), propondo modos de pensar e conhecer diferentes, não lineares, hipertextuais, pois, para se compreender as sistemáticas e o *locus* em que elas são produzidas e consumidas, através da intervenção educativa, é essencial transitar, intervir e propor novas formas de viver na sociedade.

As mídias são, portanto, espaços educativos em que alunos e professores são parte deste cenário, não meros espectadores. Isso demanda incluí-la nas pautas educativas, de forma que a escola, através de seus sujeitos, possa aproximar-se de seu manuseio, discutir seus artefatos e significados, suas intencionalidades e potencialidades, ampliando e articulando interações significativas na construção do aprendizado a uma participação social mais efetiva.

Embora essa não seja uma discussão recente, e, mesmo no âmbito da educação continuada, a presença de algumas ações para a formação de professores quanto ao trabalho com mídias, estas têm reverberado pouco nos ambientes escolares. Seja por constituírem propostas como pacotes prontos, sem consulta aos seus principais interlocutores, seja por apresentarem algumas propostas aligeiradas ou focadas no aspecto instrumental, ou por não disporem de condições para sua realização (estrutura nas escolas, materiais, equipamentos, espaço nos currículos inflados etc.). Ademais, é necessário pensar numa política educativa que possa resguardar o lugar de importância desse conhecimento na formação inicial.

Uma das constatações significativas deste estudo é que muitos são os profissionais e ramos que estudam as mídias, publicitários, profissionais de Tecnologia da Informação, psicólogos, sociólogos, dentre outros. Porém, na área de educação, somente a partir do final da década de 1990 que as mídias vêm se inserindo nessa discussão, ganhando fôlego após anos de 2000, sobretudo quanto à busca de caminhos para lidar com seus efeitos, ainda que sem resultados muito evidentes

quanto à produção e à autoria. Os estudos visam, sobretudo, aprimorar as ações quanto ao marketing, à geração de novas necessidades, ao desenvolvimento de equipamentos, a soluções de segurança, a denúncia sobre seus malefícios e a defesa sobre seus benefícios, dentre outras.

Pode-se observar, nesse contexto, iniciativas de grupos de comunicação e que trabalham com o desenvolvimento de equipamentos e *softwares*, tomando para si a idealização e a realização de projetos voltados à formação de pessoas para uso das mídias, produção e disponibilização desses materiais, oferecendo preparo para seu manuseio, através de oficinas e cursos que, por um lado, colaboram para a maior democratização, quanto ao acesso e ao trabalho com esses elementos, viabilizando voz a comunidades historicamente silenciadas, permitindo aos jovens divulgarem sua cultura. Porém, por outro lado, o maior objetivo se concentra na divulgação de equipamentos, programas, formação de consumidores e audiências. Algumas vezes, as práticas coletivas propostas nestes espaços, acabam sucumbindo a ações individualizadas, em busca de ascensão social e inclusão no sistema produtivo, adaptando-se às demandas mercadológicas e deixando de lado a perspectiva de luta social e contra hegemônica.

Um aspecto importante quanto à questão da pouca profundidade no tratamento das informações trabalhadas mais instrumentalmente, é a celeridade em que estas são acessadas e disponibilizadas, sem o crivo crítico. As informações são obtidas rapidamente, mas não se aprofundam em nada, não é dada a atenção necessária. Consequentemente, vão se perdendo as capacidade de foco e de pensamento crítico.

Segundo o escritor americano Nicholas Carr, em entrevista a Scofield Jr, do Jornal *O Globo*⁶¹ (2010), a habilidade da atenção, pensamento profundo, foco e concentração “de fato ativam muitos dos nossos processos cognitivos, como pensamento crítico, memória, lógica, pensamento conceitual e algumas formas de criatividade”. A aceleração dessa cultura da superficialidade, entretanto, em vez de contribuir para a democratização de informações, pode estar alicerçando formas de exclusão e

⁶¹Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/escritor-americano-critica-superficialidade-da-internet-alerta-para-perda-de-foco-2914816>>. Acesso em: 01 mar.2013

mantendo o controle exercido por grandes grupos que controlam o processo de comunicação e o pensamento coletivo.

Quando da entrada desses grupos no contexto educativo, esta ocorre em face da implantação nas escolas públicas, de projetos muitas vezes nomeados como de responsabilidade social, ou objeto de negociações vantajosas, entre empresas e poder público, onde são propostos pacotes de informações, a exemplo da distribuição de revistas, acesso a e-mails, disponibilização de computadores em rede etc. Os pacotes chegam prontos, com a ideia do novo, da modernização escolar, trazendo os valores empresariais e a lógica de mercado, sem a participação da escola, enquanto comunidade que tem anseios, expectativas e necessidades próprias.

Quantos aos benefícios logrados por estas ações pode-se conceber a inclusão digital, que muitas vezes chega às escolas por intermédio de projetos empresariais. No entanto, é preciso discutir com os sujeitos do processo o que interessa saber, quem interessa e de que forma, a fim destes não serem tratados como uma massa amortecida pelo fascínio das mídias, como espectadores de pacotes prontos que atendem a uma lógica de grupos distintos, e não a sujeitos críticos, capazes de decidir e direcionar suas escolhas representativas da heterogeneidade que compõe a sociedade e está representada na escola.

Além de equipar as escolas, é preciso que sejam oferecidas condições para o exercício das práticas relativas às mídias, seja quanto à formação de pessoas, seja de manutenção dos equipamentos e insumos necessários, seja, ainda, de abertura curricular para articular as informações em práticas contextualizadas e significativas, do ponto de vista da elaboração do saber instituído e da construção do saber instituínte, ampliando a capacidade de seus atores refletirem e proporem outras respostas à sociedade, respostas capazes de traduzir suas preocupações, expectativas e exigências políticas, revelando seu modo de ver mundo.

Neste sentido, a escola precisa assumir sua participação, como protagonista do processo educativo mediado pelas tecnologias, participando efetivamente do debate e da construção de uma educação para as mídias, sendo capaz de situar sua necessidade e contextualizar seus anseios, e, com isso, trabalhar pela formação de

pessoas que possam atuar efetivamente, com conhecimento, técnica e capacidade crítica nesse novo contexto capitalista.

É uma construção que requer redimensionamento da ação educativa, considerando as novas linguagens trazidas pelas crianças e jovens, e os novos modos de aprender, pois é preciso propor uma metaformação dos sujeitos que invista na capacidade destes refletirem sobre sua experiência, como seres conceituais, seres de sociedade, de cultura e políticos, tomando a função crítica como dimensão central da atividade formativa, pois “onde houver poder há necessidade da crítica e como não há relação humana em sociedade sem poder, a crítica é mais que essencial, é vital” (MACEDO, 2011, p. 83).

O professor passa a ter uma função mais desafiadora, com maior exigência intelectual e criativa, pois em sua ação problematizadora, sistematizadora de experiências, mediadora da memória de diferentes gerações, assume o papel mais de formador que informador e para isto sua formação precisa estar sintonizada a essa nova proposição educativa.

Como resultado da pesquisa realizada nas universidades, pude constatar a inclusão da disciplina Tecnologia e Educação nos três cursos observados, atendendo às demandas educativas que já se apresentavam através das discussões dos professores, representações, fóruns e associações nacionais, resultando na Resolução 01/2006 – Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, evidenciando uma relevante preocupação em trazer à pauta formativa esse conhecimento, já inscrito no cotidiano das escolas.

Em uma das universidades a inclusão da disciplina no currículo antecedeu o referido documento. Mesmo em momentos diferentes quanto ao amadurecimento da disciplina, ultrapassando a visão meramente conceitual e de uso do computador, como recurso didático para as aulas, de maneira auxiliar e ilustrativa, observo uma preocupação com relação ao aspecto metodológico, no que respeita à seleção, adequação e alinhamento aos objetivos da disciplina. No entanto, não ficou muito evidente, quanto às mediações necessárias a essas novas formas de trabalhar e produzir saberes, se concebem maior abertura ao conhecimento trabalhado e

produzido, pois trabalhar com tecnologias pressupõe uma diversidade de linguagens e referências não lineares.

O caráter conceitual/instrumental é importante para saber trabalhar com as mídias, conhecê-las, manipular equipamentos, compartilhar informações, sendo um aspecto defendido pela Mídia-educação, porém não só este. É preciso aliar a esse domínio, e à dimensão metodológica, a dimensão crítica, envolvendo conteúdo, contextos e interesses em sua produção e uso, que possam ir além do mero conhecimento e utilização das mídias no contexto educativo.

Do ponto de vista da compreensão das mídias, enquanto aparato simbólico e material relativo à produção de bens de consumo, fica evidente uma lacuna a ser pensada, visto a importância de que, mais que saber lidar com elas, é essencial ler seu contexto, compreender seus apelos, que chegam até nós pelo bombardeio diário de imagens e mensagens, que nos direcionam a uma intensificação das relações de consumo.

A especificidade da formação do Pedagogo pressupõe conhecimentos oriundos de diversos campos, filosofia, sociologia, psicologia, comunicação, dentre outros, para atuar no universo de ensino-aprendizagem, viabilizando a elaboração, pelo aprendiz, de novas significações, reflexão crítica e criativa, a partir de vivências em diversos âmbitos educativos.

Da educação infantil à educação de adultos, esse profissional, atento às necessidades e especificidades de cada etapa formativa, ritmos e expectativas de seus alunos, tem o papel de propor e mediar situações de aprendizagem incentivadoras do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, de cada um, ao tempo em que promove abertura às proposições dos alunos, a partir de suas histórias de vida, referências de mundo, vivências cotidianas, realizando uma prática dialógica, crítica, construtiva, que caminha em direção da autonomia intelectual e da emancipação dos aprendizes, através do debate democrático e da colaboração.

Na educação infantil, a socialização das crianças, a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima, o conhecimento de mundo, o desenvolvimento das múltiplas linguagens (verbal, plástica, musical e corporal), a leitura, a escrita e o cálculo, promovendo experiências ricas, lúdicas, fomentando a descoberta e a

elaboração desses conhecimentos, é potencializada através da música (e suas múltiplas representações), desenhos, literatura infantil, pintura (representações artísticas), como meios que permitem transportar a imaginação, ampliar a sensibilidade, a corporeidade, a essência do ser criança, ao passo que podem mediar, junto ao trabalho do professor, o aprendizado de mundo, a construção de bases para as futuras aprendizagens, como elemento complementar do brincar e nesta ação, do aprender.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como continuidade da educação infantil, a construção da identidade e da autonomia (afetiva, social e cognitiva), é proposta através de situações que possam desenvolver a imaginação, a criatividade, a cooperação, a socialização e a organização, a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, efetivando a passagem do pensamento simbólico (por meio de representações, ampliando o interesse por diferentes atividades e objetos) para o concreto (cuja capacidade de reflexão é exercida através de situações concretas, onde há intencionalidade e direcionamento a um objetivo). Neste contexto, o trabalho com mídias é a oportunidade de interpretar a realidade, estabelecer relações entre novas informações e o conhecimento sistematizado, ajudando a compreender a sociedade e a nela interagir.

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a aquisição de leitura e escrita e o aprimoramento do cálculo, a ampliação da leitura de mundo e a participação social, consciente e engajada a uma maior integração com a comunidade, a melhoria na autoestima, o resgate de sonhos e projetos muitas vezes ceifados pela exclusão social, são elementos que alavancam a necessidade de maior compreensão e leitura crítica dos meios, sendo estes também potenciais para revelar suas histórias e avanços.

A dimensão da prática nas séries iniciais e na EJA compreende a análise e a produção de materiais impressos (suportes textuais diversos, a exemplo de livros, quadrinhos, poesias, receitas, jornais, revistas, folders, encartes etc.), de músicas com estilos e ritmos diferentes, representando a diversidade cultural e não um padrão definido como o melhor, assim como elementos da arte (pintura, escultura, teatro etc.), favorecendo o desenvolvimento da estética, da sensibilidade e da criatividade humanas; da TV e do cinema, com a provocação de leituras da

linguagem e do discurso que estes meios veiculam, explorando criticamente os estereótipos disseminados, os padrões estabelecidos, as questões da publicidade; dos computadores e internet, oportunizando situações de aprendizagem da leitura e da escrita, através dos sites, e-mails e *blogs*; o desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento matemático pelos sites de jogos, simulações e outros.

Em todas as etapas formativas, adequadas as abordagens ao público, o trabalho respaldado pela conscientização crítica sobre as mídias, seus impactos e potencialidades, propõe uma compreensão quanto às questões de consumo implicadas, que sinalizam a necessidade de reconhecimento, por parte do educando, do seu papel como ator social e consumidor, sua responsabilidade nos impactos do consumo, na sociedade e na natureza, tomando consciência em relação aos seus próprios atos, valorizando a importância do meio natural e da qualidade de vida, utilizando-se de bens e serviços considerando seu benefício particular e coletivo, trabalhando a responsabilidade social e ambiental, como consequências de uma educação menos materialista e consumista, reconhecendo outras opções existentes diferentes do estilo apresentado como padrão indenitário.

Uma formação que possa contemplar a abrangência do trabalho com/sobre/para as mídias pressupõe um tratamento transversal, que perpassa por diversas áreas do conhecimento, como objeto de estudo articulado. No âmbito da formação do pedagogo, a Didática tem participação significativa, quanto à organização do trabalho pedagógico; a Psicologia da Educação traz a compreensão sobre novos modos de aprender; a Sociologia reflete sobre os impactos, na sociedade e no aprendiz, de linguagens novas e formas de ler e escrever; a História da Educação incorpora estes meios ao processo educativo; a Filosofia leva ao enraizamento crítico, sobretudo, quanto ao significado da ideologia no processo educativo e na sociedade, sendo que, em qualquer componente do currículo, as mídias estão presentes, como já discutido.

Outra frente importante é a inserção nos currículos de disciplinas que possam contemplar a discussão e o trato relativo às mídias, ou a ampliação do escopo previsto para as disciplinas de Educação e Tecnologias, reconhecendo sua relevância enquanto conhecimento necessário à formação do pedagogo, e assegurando um lugar onde se elabore tanto a compreensão conceitual,

instrumental (para conhecer e saber manipular), quanto crítica (para compreender, interpretar, contextualizar, avaliar e orientar), visto que as práticas colaborativas, no âmbito da docência, ainda não são muito usuais, como visto nesta pesquisa.

As possibilidades sinalizadas representam a necessidade de um novo olhar para o conhecimento, de forma a não transpor velhas fórmulas em modelos novos. A práxis desse processo, representando a produção histórica, renovada continuamente, constituída através das práticas (HETKOWSKI, 2004), deve avançar no sentido de construir representações da cultura infanto-juvenil, a partir de seu olhar e a percepção do mundo, constituídos colaborativamente, pois, conforme Goodman “o fato de aprender sobre o mundo está ligado à possibilidade de mudá-lo” (apud KELLNER; SHARI, 2008, p. 707).

A escola continuará a ser necessária na sociedade, à medida que for ao encontro das novas leituras e escritas (MARTÍN-BARBERO, 2011), aqui discutidas, possibilitando a abertura curricular para os novos saberes, contemplando os saberes instituídos, conhecidos e os instintuíntes, aqueles que se manifestam na dinâmica escolar, constantemente ressignificados a partir de múltiplos olhares e ações, representativos da heterogênesse.

Em busca de propor, provisoriamente, não como algo reducionista, tampouco imperativo, uma formação que possa contemplar, conforme proposto por Gauthier (1998) e Shön (2000), a “natureza epistemológica do ensinar, da tradição pedagógica, da prática profissional e da reflexão na ação”, acredita-se na articulação entre a prática pedagógica e a crítica, viabilizando ao pedagogo a compreensão da sua dinâmica de trabalho, sua relação com o outro, com o mundo e com as mídias, a construção e a reconstrução contínua de seus saberes, desde que comprometida com uma formação e atualização permanentes.

Que a formação d@ Pedagog@ possa ressoar na escola e nos aprendizes, cidadãos desta sociedade midiaticizada e potencializar oportunidades para a realização de uma educação de qualidade, viabilizando para todos o acesso à informação e a condições de transformá-la em conhecimento, refletido, crítico, substanciado, capaz de qualificar os sujeitos quanto à liberdade de pensamento,

proposição, participação, decisão, na relação cultural e social, para intervir em novas dinâmicas e arranjos sociais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HOKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Os Pensadores**. Textos escolhidos, "Conceito de Iluminismo". São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARDITI, Benjamin. El reverso de la deferência. **Identidad y política**. Caracas: Editora Nueva Sociedad, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. 1955. Disponível em <http://www.mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/A%20obra%20de%20arte%20na%20era%20da%20sua%20reprodutibilidade%20t%C3%A9cnica.pdf>. Acesso em 29 mar.2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação.

BRIGGS, A.; BURKE, P.. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e Poder**. Uma análise da mídia. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, SILVEIRA e SOMMER. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, maio/jul/ago, 2003.

DOLL JR. William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTEVE, José Manuel. A profissão docente frente aos desafios da sociedade do conhecimento. In.: MEDRADO, Consuelo Vélaz de e VAILLANT, Denise (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**. Madrid: OEI, Fundação Santillana, 2009, pp. 17/27. (Metas educativas 2021)

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**. Conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, 14(1), 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação (diálogos)**. Vol. 2. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 2005.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências de Modernidade**. Tradução de Raul Flicker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONH, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Petrópolis: Ed. Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HETKOWSKI, Tania. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. 2004. 214 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HETKOWSKI, T. **Geotecnologia: como explorar educação cartográfica com as novas gerações?** Belo horizonte: ENDIPE, 2010.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educador?** O papel da comunicação na formação de professores. I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo: maio 1998. Disponível em www.usp.br/nce/educaomunicação/saibamais/textos. Consultado em 12/08/2011.

JENKIS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KELLNER e SHARI. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas, Papyrus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEIRO, A. C; SOUZA, Eizeu (org.). **Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

----- **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

----- **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso 05 fev.2013.

LIMA JR, Arnaud S. de. **Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet, 2005

LIMA Jr, Arnaud. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual.** Salvador: EDUNEB, 2007.

LIMA Jr e HETKOWSKI, Tania Maria. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.** Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

----- **Chrysalis. Currículo e complexidade.** Salvador: EDUFBA, 2002.

----- **Etnopesquisa Crítica.** Etnopesquisa Formação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

----- **Atos de Currículo. Formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2011

----- **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações.** Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à Educomunicação. In CITELLI, Adislon e COSTA, Maria Cristina (org.). Educomunicação. **Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso. O principio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MC LUHAN, Marshall. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill, 1964.

----- **O meio é a mensagem**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

----- **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/ Cortez Editora, 2000.

NASCIMENTO, Antonio. **Contemporaneidade**: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA Jr e HETKOWSKI, Tania Maria. Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de educadores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso. O principio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

NASCIMENTO, Antonio. **Contemporaneidade**: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA Jr e HETKOWSKI, Tania Maria. Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2006.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Revista **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4,1991.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de educadores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZOCO-GOMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In. CITELLI, A.; COSTA, M.C.(org.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PEDIATRICS. Uso de mídia por crianças menores de 2 anos. **Jornal Oficial da Academia Americana de Pediatria**. Disponível em <http://pediatrics.appublications.org/content/early/2011/10/12/peds.2011-1753>. Acessado em 04 fev.2013.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. São Paulo: Ed. LTC, 2010.

PORTILLO, Vanilde. **O Mito de Hermes**. Disponível em http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Mito_de_Hermes.htm. Consultado em 13/01/2012.

PRETTO, Nelson. Educação e Tecnologia. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 11 mai. 1998. Disponível em <http://www.ufba.br/~pretto>. Consultado em 20 jun. 2006.

------. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. SPBC, Brasília, 52. Reunião anual. Disponível em Acesso em <http://www.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>. 01 fev.2013.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 20.abr. 2013.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, L.; GAUTHIER, C.. **Formar o professor**. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004.

RICOEUR, Paul. Trad. Hilton Japiassu. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

RIVOTELLA, Pier Cesare. Falta Cultura digital na sala de aula. **Rev. Nova Escola**, São Paulo, n 200, março 2007.

----- **Media education, Fondamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia: La Scoula, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino-aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da Cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e Educação**. As mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Editora Polis, 1980.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Salvador: USCAL, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado**. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reforma Curricular: 2007. Salvador: UNEB, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Salvador: UFBA: 2012.

VIGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC
Linha 2 – Educação, tecnologias intelectuais, currículo e formação do educador
Grupo de Pesquisa: **FECOM - Formação do educador, comunicação e memória**



Prezadas(os),

Sou mestranda do Curso de Educação e Contemporaneidade da UNEB e pesquiso sobre a formação dos profissionais de Pedagogia para trabalhar com, sobre e através das mídias, tomando como referência a formulação e desenvolvimento dos currículos destes cursos em Universidades Públicas e Faculdades Privadas, situadas em Salvador.

São objetivos deste estudo:

- Levantar a categoria mídia nos cursos de Pedagogia;
 - Problematizar a relevância da utilização das mídias, trabalhando *com* (conhecimento e uso), *sobre* (metodologia) e *através (análise crítica)* delas no processo educativo;
 - Discutir estratégias do conhecimento para a formação de pedagog@s a fim de trabalharem a perspectiva da autoria e formação do leitor/produtor crítico nas diferentes mídias.
-

Nesta perspectiva, solicito seu consentimento para realizar Pesquisa em Campo nesta Universidade/Faculdade, assegurando o sigilo e trato ético das informações.

Instrumento de levantamento de dados:

- Análise do projeto do curso mais atual;

- Entrevista semiestruturada, com coordenadores e, se necessário, professores destes cursos.

Dados a serem investigados:

- Concepção curricular;
- Trato disciplinar da mídia na formação dos pedagog@s;
- O projeto frente a questão das mídias na formação dos pedagog@s.

Atenciosamente,

Kamila S. de Novais Oliveira