

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* INTERDISCIPLINAR
MESTRADO E DOUTORADO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
NÍVEL MESTRADO

CRISTIANE DE BASTIANI BALLA

MÍDIA E EDUCAÇÃO: Representações culturais de professoras e
professores da educação básica

Foz do Iguaçu/PR
2016

WEST STATE UNIVERSITY OF PARANÁ – UNIOESTE
FOZ DO IGUAÇU CAMPUS
POSTGRADUATE PROGRAM STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR
MASTER AND DOCTORATE IN SOCIETY, CULTURE AND BORDERS
LEVEL MASTER

CRISTIANE DE BASTIANI BALLA

MEDIA AND EDUCATION: Cultural representations of teachers and
teachers of basic education

Foz do Iguaçu/PR
2016

CRISTIANE DE BASTIANI BALLA

MÍDIA E EDUCAÇÃO: Representações culturais de professoras e
professores da educação básica

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Mestrado e Doutorado em "Sociedade, Cultura e Fronteiras", da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* Foz do Iguaçu, para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes.

Foz do Iguaçu/PR

2016

CRISTIANE DE BASTIANI BALLA

MÍDIA E EDUCAÇÃO: Representações culturais de professoras e de professores da educação básica

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em "Sociedade, Cultura e Fronteiras" – Nível de Mestrado, área de concentração em "Sociedade, Cultura e Fronteiras", da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/*Campus* de Foz do Iguaçu.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
(Orientadora)

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Josiele Kaminski Corso Ozelame
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Profa. Dra. Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Foz do Iguaçu/PR

2016

Dedico esta pesquisa às pessoas mais presentes em minha vida:

- Minha mãe, Nerce, pelo exemplo de mulher que é.
- Meu pai, Élio, o maior vencedor de todos os pais.
- Meus irmãos, Eliane e Diego, pela confiança e apoio.
- Meu sobrinho Murilo, pela felicidade constante.
- Meu grande amor, André Marcelo, por estar sempre ao meu lado.
- Gabriel, meu maior presente!

Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar coragem e força para enfrentar as sendas da pesquisa e por colocar pessoas tão especiais ao meu lado.

A meus pais, Élio e Nerce, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me incentivaram perante os desafios, para que eu buscasse o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

A meus irmãos, Eliane e Diego, meu agradecimento especial, pois me acompanharam sempre, mesmo de longe. De mim se orgulharam e confiaram no meu trabalho. Obrigada pela confiança!

A meu sobrinho Murilo, que, apesar de ainda muito criança, trouxe grande alegria ao meu coração. Obrigado pelo carinho!

A meu querido esposo, André Marcelo, por ser tão importante na minha vida, sempre ao meu lado compartilhando os momentos bons e também os difíceis. Ouvinte atento das minhas inquietações e dúvidas, sempre me fez acreditar que posso ir além do que imagino. Devido a seu companheirismo, entusiasmo, paciência, apoio, compreensão e amor, esta pesquisa pôde ser realizada. Obrigada pela confiança e pela valorização, sempre tão admirador do meu trabalho. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

A meu filho, Gabriel, meu maior presente. Obrigada pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor. Você é a maior motivação para que eu continue a crescer e me torne uma pessoa cada dia melhor. Ao seu lado, o meu mundo se completa. Obrigada por ter me escolhido. Te amo!

À minha orientadora, professora Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, que em mim acreditou e em mim depositou uma confiança a que eu nem acreditava ser capaz de corresponder. Pelos ensinamentos, paciência, dedicação, entusiasmo, puxões de orelha e, sobretudo, pelo respeito pelo lento processo de amadurecimento da minha escrita. Você não foi somente orientadora, pois, no decorrer da caminhada, foi amiga, mãe, conselheira. Obrigada por caminhar comigo nas sendas desta pesquisa. Obrigada por acreditar em mim. Obrigada por tudo!

Ao Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras – PPGSCF.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nível de mestrado em

"Sociedade, Culturas e Fronteiras", pelo esforço e comprometimento com a formação de novos/as pesquisadores/as. Obrigada!

À secretária do PPGSCF, Vânia Valle, pela disponibilidade e gentileza. Obrigada pela ajuda!

Ao grupo de professores/as que participaram das entrevistas. Vocês me entusiasmaram e tornaram o meu caminho mais seguro. Obrigada pela compreensão e pelo apoio!

E agradecimento especial às professoras que compuseram a Banca Examinadora, em especial pela preciosa colaboração com este trabalho:

- Dra. Denise Rosana da Silva Moraes,
- Dra. Teresa Kazuko Teruya,
- Dra. Josiele Kaminski Corso Ozelame,
- Dra. Tamara Cardoso André.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo tratar do tema das representações e, para isso, discutir a mídia como artefato cultural no campo educacional, mais especificamente, na escola. Assim, o objeto deste estudo é investigar como os/as professores/as representam e produzem significados acerca da inserção da mídia em sua ação educativa e, com isso, problematizar a mídia, sua representação na educação e na prática pedagógica de professores/as de uma escola pública de educação básica. Investiga, ainda, como a escola, diante da sociedade contemporânea, que influencia a identidade cultural, oferece diferentes meios de socialização, ao mesmo tempo em que promove o descentramento da cultura. A pesquisa é de cunho qualitativo e se assenta em referenciais teóricos cuja concepção contempla os Estudos Culturais. Esse campo teórico tem raízes no materialismo cultural, pois engloba a mídia, bem como faz análise dos meios de comunicação e tem grande contribuição de pesquisadores que se debruçam a investigar essas relações, configurando-se um campo eminentemente interdisciplinar. A metodologia consistiu em aplicação de entrevista semiestruturada, a um grupo de professores/as a fim de conhecer, em primeira aproximação, as suas representações sobre a inserção das mídias no contexto educacional. A partir das respostas seguiu-se análise desses dados obtidos e que subsidiaram uma resposta ao problema inicial da pesquisa, que indaga: De que forma os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores/as da educação básica? —Quais são as representações sobre a sua inserção na escola? Os resultados da análise das entrevistas mostraram que a inserção das mídias nos espaços escolares pode contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem, bem como para melhor acesso à ciência por seus mais variados meios, contribuindo tanto para alunos/as quanto para os/as professores/as em sua organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Mídias. Representações. Professoras/es.

ABSTRACT

This research aims at the representations, discussing the media in the educational field, more specifically in the school. It investigates how the teachers represent and produce meanings about the insertion of the media in their educational action, thereby problematizing the media, their representation in the education and pedagogical practice of teachers in a public basic education school. It also investigates how the school in the face of contemporary society, which influences cultural identity, offers different means of socialization, while at the same time promoting the decentering of culture. The research, of a qualitative nature, is based on theoretical references whose conception contemplates the Cultural Studies. This theoretical field has roots in cultural materialism, as it encompasses the media as well as media analysis and has a great contribution by researchers who investigate these relationships by forming an eminently interdisciplinary field. As a methodology it is proposed semi-structured interviews aimed at a group of teachers in order to know in the first approximation their representations about the insertion of the media in the educational context followed by data analysis that subsidized the answer to the initial problem of the research, Which asks: "How do teachers represent and produce meanings about the insertion of the media into their educational action? The results of the analysis of the interviews showed that the insertion of the media in the school spaces can contribute in a significant way with the improvement of the learning as well as, access to science through its varied means contributing to both students and teachers in their organization of pedagogical work.

Keywords: Media. Representations. Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	Centro de Estudos Culturais Contemporâneos
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DPPE	Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
EC	Estudos Culturais
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PAMFOR	Políticas Avaliativas, Mídias e Formação de Professores
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED/PR	Secretária de Estado da Educação do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
— É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO... ..	13
— O TERRENO DA INVESTIGAÇÃO	19
— O ESPAÇO EM QUE SE DESENVOLVEU A PESQUISA	20
CAPÍTULO 1	13
O PDE E AS NOVAS REDES DE COMUNICAÇÃO	13
1.1 O PDE: ONDE TUDO COMEÇA	13
1.2 PROFESSORES/AS, MÍDIA E ESCOLA: NOVAS REDES DE COMUNICAÇÃO?.....	34
CAPÍTULO 2	66
OS ESTUDOS CULTURAIS E SUA TRAJETÓRIA: "PENSANDO FORA DA CAIXA"!	66
2.1 ESTUDOS CULTURAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	70
2.2 Os ESTUDOS CULTURAIS E A SUA RELAÇÃO COM A MÍDIA E A EDUCAÇÃO	72
CAPÍTULO 3	78
AS REPRESENTAÇÕES E OS AUTORES QUE FUNDAMENTAM ESSA CATEGORIA DE PENSAMENTO	78
3.1 A REPRESENTAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS: SUA VEZ E VOZ.....	90
3.1.1 <i>Em relação ao gênero</i>	91
3.1.2 <i>Idade</i>	92
3.1.3 <i>Área de formação</i>	92
3.1.4 <i>Ano de formação</i>	93
3.1.5 <i>Tempo de atuação profissional</i>	94
3.1.6 <i>Grau máximo de escolarização</i>	94
3.2 ENTREVISTA.....	95
3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117
ANEXO I - ENTREVISTA.....	117

INTRODUÇÃO

Estudar as mídias na perspectiva dos Estudos Culturais e suas representações com um grupo de professores da educação básica é um desafio em relação à nossa trajetória e prática profissional no campo da educação. A partir do incômodo com o restrito uso dos artefatos culturais¹ presentes na escola e por meio da formação obtida no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Paraná) em interlocução com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do *Campus* de Foz do Iguaçu, debruçamo-nos sobre a formação continuada de professores/as para a inserção pedagógica das tecnologias e seus artefatos culturais na escola.

Partimos do princípio de que os/as professores/as, após vivenciarem um processo de formação continuada, que tem início e não tem fim (MORAES, 2013), passem a ser autores da sua própria prática no tocante ao uso das mídias, porque isso legitima o seu conhecimento e a sua experiência. Especificamos, portanto, como objeto de estudo, a categoria mental da representação, bem como os significados criados pelos/as professores/as sobre os artefatos culturais em seu fazer pedagógico, no tempo e espaço dinâmico da escola mediados por novas possibilidades comunicacionais. Com a materialização da pesquisa, buscamos responder às seguintes indagações: —*De que forma os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores/as da educação básica?* e —*Quais são as representações sobre sua inserção na escola?*

A pesquisa tem como pressupostos teóricos os Estudos Culturais, área de conhecimento em que os questionamentos envolvem a diversidade cultural e a comunicação, com um olhar voltado aos vários pesquisadores dos estudos culturais que se têm se debruçado sobre o estudo da cultura das mídias.

¹ Na perspectiva dos Estudos Culturais, as mídias são analisadas como artefatos culturais, na produção cultural do cotidiano de suas práticas de significação... Então “[...] somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham”. Ver, a esse respeito, o artigo “Estudos Culturais - educação e pedagogia”, dos autores/as Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luís Henrique Sommer, publicado em 2003.

Assim, o objetivo é investigar como os/as professores/as retratam e produzem significados acerca da cultura da mídia na educação e na sua ação pedagógica, além de conhecer as práticas de significação dos artefatos culturais e observar a forma e o conteúdo de inserção e seus desdobramentos.

– É caminhando que se faz o caminho...

Outra forma de começar esta seção seria falar das sendas da pesquisa e sua metodologia. A pesquisa empírica se desenvolveu em uma escola pública estadual de grande porte e contou com a participação de professores/as das diversas disciplinas do currículo básico. Foram realizadas entrevistas a partir de um questionário semiestruturado para a coleta de informações junto aos/as professores/as que participaram do projeto anteriormente no ano 2014. Como se trata de uma pesquisa qualitativa no campo da educação, essa opção de pesquisa possibilita, ao longo de toda a investigação, que a teoria dialogue com as respostas dos entrevistados, isso ocorrendo num movimento de interligação e de interpretação.

Para realizar a investigação, os procedimentos metodológicos orientadores foram:

- Levantamento bibliográfico, tendo também a internet como fonte de pesquisa, leitura e revivescimento de teorias e conceitos sobre a mídia e a educação na perspectiva dos Estudos Culturais, representações, cultura da mídia, identidade cultural e fronteira.

- Entrevistas semiestruturadas com um grupo de nove professores/as, opção essa que tem a ver com as possibilidades de sistematizar as experiências para posteriormente analisarmos os resultados. Essa configuração metodológica para a elaboração de uma investigação permite melhores resultados quando trabalhada com grupos de professores/as, como nesta pesquisa.

- Análise resultante das entrevistas realizadas, a partir da qual a interpretação dos resultados surge como resposta às indagações propostas ao início da pesquisa.

Na investigação acerca da cultura da mídia na educação na opinião dos/das professores/as foram utilizados os procedimentos metodológicos e

materiais detalhados a seguir. Começamos por uma pesquisa bibliográfica e, então, organizamos o quadro teórico das temáticas indispensáveis para a pesquisa, o que incluiu itens como: (i) conceito de fronteira geográfica demarcando a localização da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, (ii) diversidade cultural muito visível nessa fronteira, (iii) a teoria que embasa os estudos da cultura das mídias, (iv) a educação na perspectiva dos estudos culturais e (v) as representações, especificamente nos estudos de Stuart Hall.

Esta metodologia proporciona leituras que ajudam no amadurecimento do problema de pesquisa e na familiarização do tema. Conforme progride o desenvolvimento da investigação, ela é enriquecida, conforme expressa Severino (1998, p. 130) ao afirmar que: “[...] a bibliografia do projeto não é ainda tão completa como a que constará do trabalho, à qual se acrescentarão novos elementos descobertos e explorados durante a própria pesquisa”.

Marconi & Lakatos (1999, p. 94) expressam que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada sob as diversas formas possíveis: livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que os/as pesquisadores/as entrem em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando os/as cientistas na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Então a busca e o estudo dessa bibliografia podem ser considerados como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. As autoras pontuam que, diferentemente, a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Já Boccato (2006, p. 266) esclarece que a pesquisa bibliográfica trata da revisão das leituras que direcionam o trabalho científico, esclarecendo que:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A revisão bibliográfica permite aprofundar os conhecimentos sobre a área que está sendo pesquisada e oferecer suporte teórico para a redação e ajudar na seleção de métodos e técnicas a serem utilizadas no decorrer da pesquisa.

As pesquisas conhecidas como “estado da arte” também têm o caráter bibliográfico e com o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas nos mais diversos campos do conhecimento, para responder sobre que aspectos e dimensões estão sendo destacados e privilegiados em diferentes contextos históricos, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas pesquisas no campo da universidade.

Ao analisarmos o banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é possível observar um número crescente de pesquisas na área da Educação e com os mais diversos temas: formação de professores/as, interdisciplinaridade, metodologias de ensino, currículo, identidade, profissionalização docente, políticas de formação continuada, entre as demais pesquisas no campo das Ciências Humanas. Depositam-se regularmente, nesse banco de dados da CAPES, dissertações, teses, artigos, ou seja, uma grande quantidade de pesquisadores/as que produzem e discutem sobre os aspectos que envolvem a Educação, bem como a formação das pessoas em espaços formais e não formais.

Assim, recorrendo a esse banco de dados, não localizamos estudos que tratam das mídias como artefatos culturais, que elaborem um balanço e encaminhem para a urgência de um mapeamento que revele e examine o conhecimento já elaborado e mostrem os enfoques, quais os temas mais pesquisados e as irregularidades existentes.

As pesquisas bibliográficas resultam em abranger esses estudos com o intuito de apontar direções que vêm sendo tomadas e perspectivas que são abordadas em prejuízo de outros. Fazer análise no campo investigativo da pesquisa é essencial em nosso contexto histórico, contexto marcado por intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da Ciência e da Tecnologia.

Os referenciais teóricos, principalmente em relação aos Estudos Culturais, têm mostrado, de forma argumentativa, nas discussões, a urgência de seguir o desenvolvimento da sociedade em suas transformações e

inovações. Trata-se de seguir esse desenvolvimento e seus reflexos nos campos da educação e na atuação de profissionais/docentes, buscando avaliar se estão cada vez mais aptos para atender, com preferência, aos anseios dos que vêm alcançando o direito à educação. O “estado da arte”, segundo Romanowski & Ens (2006, p. 39) é:

[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; as relações entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Essas pesquisas não se restringem a distinguir as produções umas das outras, senão que também analisam, categorizam e evidenciam as múltiplas perspectivas e os diferentes enfoques. Num estado da arte, segundo Magda Soares (1993, p. 4), é necessário considerar “[...] categorias que identifiquem em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Magda Soares (1993, p. 4), ao tratar da introdução do “estado da arte” em alfabetização, por exemplo, assegura que as pesquisas de cunho bibliográfico, que objetivam relacionar e organizar a produção em determinada área do conhecimento (denominadas, comumente, de pesquisa do “estado da arte”), são atuais no Brasil e de grande importância, pois este tipo de pesquisa pode acarretar o pleno entendimento da sociedade tocado pelo conhecimento sobre um determinado tema – sua grandeza, propensões teóricas e vertentes metodológicas.

A autora expressa que esses estudos são essenciais “[...] no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de

informações e resultados já obtidos [...]”, proporcionando a organização com vistas à integração e à configuração resultantes, as diferentes perspectivas pesquisadas, os estudos presentes, as irregularidades e as contradições (SOARES, 1993, p. 40).

Na presente pesquisa, para que a coleta de dados fosse possível, foram aplicadas entrevistas – a partir de questionário semiestruturado – junto a um grupo de nove professores/as que aceitaram dar suporte para esta dissertação. Para a realização das entrevistas foi preciso solicitar, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, autorização para a sua execução. Para isso preenchemos documentos exigidos e os enviamos para apreciação e aprovação.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética iniciamos as entrevistas no mês de abril de 2016 com o objetivo de perceber como os/as professores/as, em sua ação pedagógica, retratam e produzem significados acerca da cultura da mídia na educação.

Para a busca no banco de dados da CAPES utilizamos, como descritores, os termos "mídias", "representações", "formação de professores/as" e "estudos culturais", o que resultou em localização de várias pesquisas que se aproximam desta, mas das quais citaremos apenas três, como consta no Quadro 1, abaixo:

AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA
ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de	Informática e Educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. Ano – 1996	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP	Mestrado em Educação
COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da.	A representação social dos professores sobre o uso do computador na escola e sua repercussão na prática pedagógica. Ano – 2001	Universidade Federal de Pernambuco, Recife	Mestrado em Educação

BOAVENTURA, Katrine Tokarski	Recepção e estudos culturais: uma relação pouco discutida. Ano – 2009	Universidade de Brasília	Mestrado em Comunicação
---------------------------------	--	-----------------------------	----------------------------

Quadro 1 - Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de Dissertações e Teses da Capes.

Na pesquisa “Informática e Educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores”, Maria Elizabeth B. de Almeida (1996) esboça o rápido avanço da tecnologia computacional, trazendo, assim, uma fase de aprendizagem sem fronteiras, provocando novas exigências no sistema educacional, implicando novas ideias de currículo, escola, aprendizagem, atuação e formação de professores. Ressalta que a formação de professores se faz necessária objetivando uma transformação no fazer pedagógico. Articula uma abordagem construcionista de Seymour Papert, com as bases teóricas de John Dewey, Paulo Reglus Neves Freire, Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotski, dando ênfase às ideias de prática pedagógica reflexiva.

Para compreender as experiências de formação que se desenvolvem em cursos de especialização em Informática na Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a autora incorpora a concepção do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração e finaliza identificando um conjunto de diretrizes específicas essenciais para estruturar uma proposta de formação reflexiva de professores.

Na pesquisa “A Representação Social dos Professores sobre o Uso do Computador na Escola e sua Repercussão na Prática Pedagógica”, Maria Aparecida da Costa (2001) desenvolveu um estudo de caso com um grupo de professores do ensino fundamental – anos iniciais – de uma escola pública do Estado de Pernambuco por meio de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de analisar as representações dos/as professores/as. Com base na teoria das representações sociais, essa pesquisa de Maria Aparecida da Costa, 2001, possibilitou compreender as representações e os dados do processo, de sua estrutura e elaboração. Dentre os resultados obtidos, a autora destaca os procedimentos pelos quais novos objetos sociais são incorporados ao cotidiano escolar sem a participação efetiva das políticas educacionais gestadas fora dos muros escolares. Destaca ainda o processo de formação

profissional dos docentes, que tem início em todo o trajeto educacional obrigatório, chegando à universidade e prossegue através dos processos de formação continuada.

A pesquisa “Recepção e Estudos Culturais: uma relação pouco discutida”, de autoria de Katrine Tokarski Boaventura (2009) busca perceber a relação entre os Estudos Culturais Latino-Americanos, teoria que teve grande influência nas pesquisas de recepção realizadas no Brasil. O objetivo do estudo era esclarecer a contribuição dos Estudos Culturais Latino-Americanos para a compreensão da recepção nos estudos de comunicação. A autora realizou um levantamento das definições do termo "recepção" baseada nas obras de Martín-Barbero, de Canclini e de Orozco Gómez.

Após debruçar-se sobre a leitura desses referenciais teóricos, Katrine T. Boaventura define as principais proposições dos Estudos Culturais Latino-Americanos para a pesquisa da recepção. Foi possível relacionar essas proposições com as contribuições dos/as pesquisadores/as brasileiros/as desse aporte teórico, apresentando, assim, um levantamento que visa contribuir para o estado da arte, sendo possível propor discussões que objetivam fomentar o avanço dos estudos de recepção no Brasil.

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que a pesquisadora dá à temática escolhida para ser pesquisada e em quais aspectos da educação existe uma preocupação maior dos pesquisadores voltada para a necessidade de pesquisas, mostrando que existem temas que são quase silenciados.

A entrevista semiestruturada deu-se por meio de questionamentos baseados em referenciais teóricos pertinentes ao assunto e, nesse processo, conforme respostas dos entrevistados iam sendo obtidas, novas interrogações foram surgindo — que é o que caracteriza um questionário como semiestruturado. É desta forma que os respondentes das entrevistas puderam participar, pelo menos parcialmente, da elaboração do conteúdo da pesquisa.

— O terreno da investigação

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Santa Terezinha de Itaipu, localizada a doze quilômetros da cidade de Foz do Iguaçu, portanto num município limeiro ao Parque Nacional do Iguaçu, que se situa em uma região

de fronteira trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai). Foram selecionados nove professores/as de diferentes disciplinas do currículo de uma escola de educação básica de grande porte no município. Como critério, escolhemos professores/as que participaram do grupo de estudos sobre as mídias como artefatos culturais e sua inserção no contexto da sala de aula, no PDE de 2014, portanto, que já haviam demonstrado interesse em estudar esse tema, bem como empreendê-lo em suas ações didático-pedagógicas cotidianas.

Ao realizar as entrevistas encontramos dificuldades quanto ao agendamento com cada docente, isso em função da exaustiva carga horária de trabalho de todos. Mesmo assim entrevistamos os/as nove professores/as conforme o planejamento prévio.

A aplicação das entrevistas teve o intuito de conhecer como retratavam e produziam significados acerca dos artefatos culturais na educação e no seu fazer pedagógico. Assim, dadas as diferenças e características peculiares de cada entrevistado/a, foi realizada a mesma formulação inicial de questões para entender os objetivos da pesquisa, pois outras questões foram suscitadas em cada entrevista.

Os dados obtidos nessa atividade de entrevistar proporcionaram a análise e interpretação das respostas com o objetivo de esclarecer o problema inicial do qual se originou a pesquisa. As questões que foram trabalhadas encontram-se no apêndice desta dissertação.

– O espaço em que se desenvolveu a pesquisa

O Colégio Estadual Dom Manoel Könnner oferta o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino profissional, nos termos da legislação nacional. Mantido pelo governo do Estado do Paraná, mediante administrado da Secretaria de Estado da Educação, foi criado e autorizado a funcionar pela Resolução Conjunta nº 75/1981.

No espaço coletivo do colégio ocorre uma diversidade cultural ampla, pois recebe alunos do centro da cidade, de colonos assentados (Assentamento Antônio Tavares), de tradicionais habitantes do campo (da Vila Vitorassi), dos diversos bairros e da Vila Aparecida, que pertence ao município de Foz do Iguaçu. Todas essas experiências trazidas pelos alunos enriquecem essa Instituição de ensino, que procura oportunizar atividades que valorizem a

diversidade cultural. O estabelecimento de ensino possui uma área total de 10.251,75 metros quadrados, sendo 6.342,18 metros quadrados de área construída.

Essa escola tem por finalidade atender as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio, o Curso Profissionalizante de Formação de Docentes, antigo Magistério, bem como os Cursos Técnicos em Informática e Secretariado (integrado e subsequente). Funciona na modalidade regular, atende também o curso do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM (no caso para Língua Espanhola) e a sala de Recurso Multifuncional.

Então o colégio é classificado, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), como porte seis (06), atendendo uma demanda de 1.032 alunos/as, distribuídos/as em trinta e duas (32) turmas nos períodos: matutino, vespertino e noturno. Conta com aproximadamente 86 funcionários, dos quais 62 fazem parte do corpo docente e os demais fazem parte do quadro assim: (i) equipe de apoio – agente educacional I; (ii) equipe administrativa - agente educacional II; (iii) equipe pedagógica; e (iv) equipe diretiva. O porte da escola é definido conforme o número de matrículas.

Os/as professores/as escolhidos para responder às entrevistas na pesquisa foram os/as participantes, no ano de 2014, de grupos de estudos denominados "Círculos de Cultura", quando da nossa participação – já acima explicitada –no PDE/PR.

Retornando ao mesmo grupo, realizamos entrevista semiestruturada com cada um desses/as professores para responder à indagação proposta no início da pesquisa: –Como os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores e professoras da educação básica? –Quais as suas representações sobre sua inserção?

Ao pesquisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento em que foi realizada a pesquisa para obter esses dados acima explicitados, observa-se que o que está descrito em relação à concepção de tecnologia não se coaduna com a realidade vivida. Percebemos, visivelmente, a ausência de referenciais teóricos sobre o tema. A orientação em torno da elaboração do PPP é de que deve ser coletiva. Sabemos da correria diária de uma escola, por isso muitas vezes o que ocorre é que um pequeno grupo define e constrói o PPP, o que, por sua vez, acaba por descaracterizá-lo. Mesmo compreendendo

a importância desse documento, neste momento ele não é objeto de estudo nesta investigação.

Para a concretização desta pesquisa, inicialmente, como já informado, realizamos uma pesquisa bibliográfica com referenciais teóricos embasados nos Estudos Culturais (EC), seguida de entrevista semiestruturada com professores/as da educação básica, o que possibilitou organizar a pesquisa em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) destinado à formação de professores das escolas públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, que inspirou a elaboração desta pesquisa.

O segundo capítulo trata do contexto teórico enfocando a trajetória dos Estudos Culturais, seu campo de estudo e suas possíveis relações com a mídia e a educação.

O terceiro capítulo apresenta as Representações Sociais, Mentais e Culturais e os autores que a fundamentam. Enfocamos as representações culturais como aporte teórico para a análise das entrevistas, com base nos autores que a fundamentam. Essa análise confirma a inserção dos artefatos culturais nos espaços escolares como forma de contribuir de forma significativa com a melhoria da aprendizagem e de promover o acesso à ciência por seus mais variados meios, contribuindo tanto para alunos/as quanto para professores/as.

Nas considerações finais refletimos sobre os resultados obtidos com as entrevistas feitas, refletimos sobre o que permeia essas falas, isso para investigar as representações dos/as professores/as em relação às mídias nos espaços escolares, no sentido de refutar ou responder ao problema de pesquisa.

CAPÍTULO 1

O PDE E AS NOVAS REDES DE COMUNICAÇÃO

Este capítulo expõe o funcionamento do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) desenvolvido para formar professores da rede pública de ensino no Estado do Paraná – SEED/PR. Faz uma análise pautada em autores que discutem a mídia, a escola e suas possibilidades de relação e distanciamentos. Em seguida, trata das sociedades modernas, da teoria social da mídia e sua influência na comunicação. Posteriormente discute as conexões, sendo que essa discussão exige a crítica ao sistema de educação atual, bem como, aos discursos apresentados na sociedade com forte orientação meritocrática. Além das questões já mencionadas, discutem-se outros elementos relacionados ao campo desta pesquisa, tais como: cultura da mídia e formação de professores/as.

1.1 O PDE: onde tudo começa

De forma breve, contextualizamos o nascimento deste objeto de pesquisa, que se apresenta como realidade em nosso dia a dia. No ano de 2013 tivemos a oportunidade de realizar uma experiência de participar como cursista do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), programa esse destinado a formar professores em exercício nas escolas públicas estaduais paranaenses. Para participar dessa formação, o/a professor/a PDE tem um período de afastamento integral das atividades docentes, a fim de retornar à universidade, para se inserir no processo de formação continuada, ampliar as possibilidades de ação com o objetivo de contribuir com a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

O PDE é uma política pública de Estado regulamentada pela Lei Estadual Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre professores/as do ensino superior e docentes da educação básica, com base em atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O PDE/PR, integrado às atividades de formação continuada em educação, disciplina a promoção dos/as

professores/as para o nível III da carreira, como previsto no “Plano de Carreira do Magistério Estadual”, Lei Estadual Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

Essa formação proporciona aos/às professores/as da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que, dessa forma, resultam em redimensionamento de sua prática docente. O PDE destina-se a professores/as do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Essa política de formação teve a luta dos/as professores/as por meio do Sindicato da Educação Pública do Paraná (APP), que não mediu esforços políticos e pedagógicos para que fossem contempladas as possibilidades de tempo e espaço para essa modalidade de formação.

O/a professor/a que ingressa no PDE tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa. Essa formação ocorre em dois anos, no primeiro ano com dedicação exclusiva aos estudos, orientações e elaboração da prática de intervenção na escola, e, no segundo ano, com afastamento de 25% do período, que será destinado a materializar os estudos e a dinamizá-los na escola.

Na sua proposta pedagógica, o PDE oferece cursos e atividades nas modalidades presenciais e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. A orientação pedagógica está fundamentada nos princípios educacionais da Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e em suas diretrizes curriculares.

No segundo ano de participação no programa, o/a professor/a permanece afastado de suas funções docentes 25% da carga horária para exercitar à prática do seu Projeto de Intervenção Pedagógica construído no ano anterior em que esteve afastado/a. Ainda participa do Grupo de Trabalho em Rede *on-line*, também chamado de GTR¹, como forma de democratizar as suas leituras e os seus projetos no período formativo, junto aos seus pares. Sobre o GTR, maiores informações estão disponibilizadas na página do PDE.

A SEED – Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Paraná, juntamente com a SUED – Superintendência da Educação e a DPPE – Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, elaboraram um documento-síntese

¹ Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo.php>>.

para explicar a proposta adotada pela secretaria na implementação do PDE. Esse programa instaura uma nova política de formação continuada para valorizar os/as professores/as que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Trata-se de um anseio antigo da categoria e que, antes da sua concretização, teve amplo debate entre os professores do quadro público estadual, em especial com o apoio do respectivo sindicato.

No texto da LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — que é a Lei Federal nº 9394/1996 —, a legislação relativa aos profissionais da educação se faz presente no artigo 67, pertencente ao título VI. Este trata de questões substanciais e, especialmente, dos princípios que norteiam a formação dos profissionais da educação, apontando que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e II) que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Assim, o contido na lei, embora amplo, apresenta significativos avanços em relação à formação dos/as professores/as, principalmente quando relaciona aspectos teóricos e práticos e a capacitação no espaço escolar.

A universalização da educação básica, sobretudo no ensino fundamental, é uma realidade que requer um grande número de professores/as para atender ao contingente de alunos/as que têm na escola pública o único meio de apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido. Não menos importante, e um desafio para os sistemas educacionais, é a formação em serviço de professores/as, sobretudo de políticas e programas de formação continuada, pois estes se têm mostrado ineficazes frente aos complexos desafios da educação contemporânea, desafios que, não sendo devidamente enfrentados, geram dificuldades não só de acesso à escola, mas também de repetência e de evasão, entre outros.

As pesquisas apresentadas pelo Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) demonstram os resultados inexpressivos dos programas de formação continuada dos professores no Brasil na década de 1980, geralmente conformados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Nos anos 1990, prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e

desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, desvinculadas da escola.

A partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR realizou uma análise do ensino público paranaense, análise feita com o acompanhamento do sindicato da categoria – a APP – e realizada por uma necessidade imprescindível de desencadear políticas para a Educação no Estado. Como parte da reformulação das políticas públicas no Estado, foi então criado o mencionado Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Este foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Estadual Complementar nº 103/2004) e implementado inicialmente pelo Decreto Estadual nº 4.482, de 14 de março de 2005. Em 2010, o PDE passou a ser regulamentado pela Lei Estadual Complementar nº 130, tornando-se uma política de Estado para a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Paraná. Essa política tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a educação básica e o ensino superior.

Assim, além do acordo da Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do Estado do Paraná, o PDE é desenvolvido em parceria com outra secretaria estadual, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI. Nesse sentido, de acordo com a legislação vigente, o PDE assume os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos/as professores/as como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (LEI COMPLEMENTAR Nº 130).

Conceitua-se como "formação docente continuada", no âmbito do PDE, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos/as professores/as da rede de ensino estadual, em estreita relação com as instituições de ensino superior (IES) públicas estaduais do Estado, com o objetivo de instituir uma dinâmica

permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o/a professor/a é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e nas relações interpessoais, portanto, em um processo de formação continuada construído socialmente. A proposta é de que essa formação provoque efeitos tanto na educação básica como no ensino superior, efeitos tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos dos cursos de graduação/licenciatura e sua avaliação e demais discussões pertinentes.

Como já mencionado, a grande crítica aos programas de formação continuada de professores/as no Brasil é justamente a de considerar que o conjunto dos docentes se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos apenas por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas. Comumente os cursos/atividades de formação apresentam baixa carga horária, com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos/as professores/as das escolas.

Na intenção de superar esse quadro, o PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas paranaenses, proporcionando o retorno dos/as professores/as do ensino fundamental e médio às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o/a professor/a PDE inicia suas atividades nesse novo processo de formação continuada, com a elaboração do que foi denominado "Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola", com base nas linhas de estudo propostas pela SEED, para atender às Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino direcionado pelo professor/a orientador/a da IES.

A implementação do PDE, como programa de formação continuada que é, pretende contribuir com o redimensionamento da prática escolar, bem como, da parte dos/as professores/as, deles se exige um período de transição, pois implica uma mudança na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação. Essas mudanças não ocorrem somente por meio de decreto ou de mecanismos puramente burocráticos, assim, a Secretaria de Estado da Educação considerou esse elemento e buscou, pela ação colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa nas IES e nas escolas. Para tanto, asseguram-se aos participantes do PDE condições necessárias para um efetivo

aproveitamento. Importante é registrar que o caminho de elaboração e concretização dessa proposta não se deu sem lutas e discussões, afinal era preciso garantir que os/as professores/as fossem realmente ouvidos em sua posição de futuros professores/as PDE.

O PDE está consolidado junto às IES e houve avanços nos anos em que já funcionou, no entanto há ainda desafios por causa da dinamicidade, da amplitude e do seu caráter inovador.

Dessa forma, o PDE elenca alguns princípios pedagógicos e políticos como sendo fundamentais para serem discutidos e aprofundados no processo de formação continuada de seus/suas professores/as, visto que, ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam ou se opõem entre si, os/as professores/as poderão responder, em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública. Cumpre também ao PDE proporcionar aos/às professores/as tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, quanto a construção da relação entre os seus estudos e a concretude escolar do processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e de consolidação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino.

Com base nos elementos apontados, entende-se que a proposta dessa formação continuada se caracteriza por princípios inovadores da formação no espaço escolar, que, pela reflexão teórico-prática, tem a característica de constantemente estar sendo redimensionada.

Conforme algumas explicações propostas pelos documentos que o norteiam, o PDE concebe a formação continuada como “[...] uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o/a professor/a é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros/as homens/mulheres, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente” (SEED, 2012, p. 11). Nesse sentido, a concepção de aprendizagem adotada para a formação continuada efetivada no PDE se pauta nos pressupostos teóricos de Vygostky (1998), por ser adequado ao contexto do PDE e encontrar sustentação nos princípios teóricos expostos no documento síntese.

Em 2013, com o nosso afastamento remunerado da sala de aula do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner – de Santa Terezinha de Itaipu –, desenvolvemos,

em conjunto com professores/as da UNIOESTE, um projeto de formação continuada cujo tema foi a inserção das mídias nas escolas da educação básica. A partir dessa atividade também pudemos disponibilizar, aos/às professores/as colegas desse colégio, um curso com duração de sessenta e quatro (64) horas, em que treze professores/as mostraram interesse e se inscreveram para a formação. As discussões teóricas do curso se faziam fortemente presentes no contexto social dos/as professores/as, bem como nas necessidades e dificuldades da prática diária em sala de aula, relativas ao uso dos artefatos culturais.

As escolas públicas do Estado do Paraná, em geral, possuem laboratórios de informática, alguns com acesso à internet, onde é possível explorar esse ambiente digital com os/as alunos/as. Além do laboratório de informática, possuem outras mídias que podem auxiliar o/a professor/a no exercício docente, como TV multimídia, aparelho *data show*, microscópio óptico, lupa eletrônica, rádios e outros.

Este projeto de formação foi oportunizado pela participação no PDE/PR e teve como objetivo dialogar com os/as professores/as em relação às mídias e seu uso didático-pedagógico. Intencionou ainda propiciar a reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas para que pudesse contribuir assim para avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Para sua materialidade, em um trabalho anterior à elaboração do projeto de mestrado, oportunizamos encontros de estudos, debates e elaboração de material didático com os/as professores das mais diversas disciplinas do currículo básico da escola. Essa junção de esforços teve como objetivo efetivar a interdisciplinaridade entre áreas, para contribuir e construir metodologias que dessem novos encaminhamentos para a prática em sala de aula. Os/as profissionais da educação que participaram dos encontros e produções foram certificados pela UNIOESTE ao final dos estudos.

Os momentos de discussões no grupo de estudos denominados Círculos de Cultura, na perspectiva de Paulo Freire, permitiram o início da formação para a inserção das mídias como artefatos culturais no fazer pedagógico, na busca da interdisciplinaridade entre as áreas, contribuindo com metodologias que possibilitassem novos encaminhamentos na prática do contexto escolar.

O processo de formação continuada, com a efetiva participação dos/as professores/as envolvendo as mídias, é uma alternativa aos/às profissionais da educação que percebem a necessidade de adotar uma nova postura e pretendem

dinamizar e aprimorar a sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Brito & Purificação (2008, p. 29) afirmam que:

A educação necessita de sentido, e os/as educadores/as precisam acreditar em si, nos valores que defendem, ou seja, ter convicção de suas ideias. Assim, tornam-se primordiais a formação e transformação do/a professor/a, que deve estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, os quais obrigarão a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico.

Moraes (2013) também apresenta ideias que se coadunam as autoras citadas acima quando se refere à formação docente continuada como uma ação intencional que tem início e não tem fim. Para a autora, as propostas de formação possibilitam utilizar a experiência dos/as professores/as como marco inicial e a continuidade como eixo estrutural.

Há uma legislação que assegura a formação docente em serviço, pois a LDBEN de 1996, em seu título VI, trata dos/as profissionais da educação em dois de seus artigos: o artigo 62 e o artigo 67 recomendam a utilização das tecnologias na formação continuada e o compromisso dos sistemas de ensino em promovê-la respectivamente.

A LDBEN acrescenta, no artigo 62, três parágrafos que reforçam a necessidade da formação continuada para os docentes e o uso das tecnologias nessas formações. Veja-se:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996, p.22-23).

Depois, no artigo 67, a LDBEN assegura a promoção da formação continuada para os/as professores/as da rede pública, cabendo essa obrigação aos respectivos sistemas de ensino:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado [...] (BRASIL, 1996, p. 23).

Quando se trata da formação continuada de professores/as em Tecnologia Educacional, o Ministério da Educação elaborou o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que trata do PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. No parágrafo único do artigo 1º, o decreto apresenta como um dos seus objetivos a capacitação dos/as professores/as para o uso das TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação: “São objetivos do PROINFO: [...] III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa”. (BRASIL, 2007, p. 1).

Mesmo que essa legislação ainda não seja efetiva em relação à formação, no sentido de garantir uma continuidade, nós, pesquisadores/as, entendemos que o maior desafio do/a professor/a seja a mudança na sua prática pedagógica, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como afirma Moraes (2013, p. 39):

O PROINFO, em sua gênese, intenciona gerar mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, respeitado o princípio da gestão democrática no ensino público nacional. Insere-se em um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da ação pedagógica do/a professor/a em sala de aula, para ampliar o envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas a serem introduzidas no processo de ensino e de aprendizagem.

Com tantas mudanças na sociedade, faz-se necessário haver uma nova organização frente aos encaminhamentos metodológicos e às ações voltadas ao trabalho pedagógico escolar. A participação na formação vinculada ao PDE/PR significou, portanto, uma nova possibilidade, pois foi o momento de dedicação à pesquisa. O cotidiano da escola é tão dinâmico que praticamente é impossível tempo e espaço para pesquisa, o que foi oportunizado no PDE.

Nessa perspectiva, fomos tecendo esta dissertação com os fundamentos da experiência docente e ainda da interlocução com colegas professores/as sob a temática das mídias na escola. No contato com os/as professores/as, percebemos que esse tema ainda está de certa forma distante de ser apreendido. Assim, a

pesquisa que envereda por essas sendas tem que tomar para si, como fundamento, primeiro ouvir as representações dos/as professores/as acerca da sua prática com o uso das mídias como artefatos culturais, para, a partir dessa base, buscar ampliar o campo de visão e aplicação.

Apresentamos, em seguida, o modelo de formação que desenvolvemos quando ainda estávamos inserida no PDE/PR, ao tempo em que os estudos nos círculos de cultura foram organizados metodologicamente por meio de leituras iniciais, para aprofundamento teórico sobre o tema. O quadro abaixo foi elaborado para uma melhor visualização disso:

Quadro 2 - Círculos de Cultura

Encontro	Autor/a	Proposta do Encontro
Primeiro encontro	SETTON, Maria da Graça. <i>Mídia e Educação</i> . São Paulo: Contexto, 2011. BRITO, Gláucia da Silva & PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. <i>Educação e Novas Tecnologias: um repensar</i> . Curitiba: Ibpex, 2008.	Capítulo: "Ritmo e circularidade da cultura das mídias". Páginas 22 a 27. "Tecnologias Educacionais – Tudo o que utilizo em sala de aula é Tecnologia Educacional?". Páginas 51 a 55.
Segundo encontro	BRITO, Gláucia da Silva & PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. <i>Educação e Novas Tecnologias: um repensar</i> . Curitiba: Ibpex, 2008.	"O software educacional é um material pedagógico?". Páginas 89 a 98.
Terceiro encontro	Simulador <i>Stellarium</i> (Planetário virtual) e Simulador PHET.	Laboratório de informática da escola onde se deu a pesquisa.
Quarto encontro	MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcus T. & BEHRENS, Marilda Aparecida. <i>Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica</i> . São Paulo: Papyrus, 2012.	"Integrar as tecnologias de forma inovadora". Página 32. "Integrar os meios de comunicação na escola". Páginas 33 a 36. "Integrar a televisão e o vídeo na educação". Páginas 36 a 44.
Quinto encontro	MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcus T. & BEHRENS, Marilda Aparecida. <i>Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica</i> . São Paulo: Papyrus, 2012. BRITO, Gláucia da Silva, PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. <i>Educação e Novas Tecnologias:</i>	"O computador e a internet: Propostas metodológicas". Páginas 44 a 50. "Como levar os alunos a realizarem pesquisa na internet e não cópia?". Página 106 a 108.

	um repensar. Curitiba: Ibpex, 2008.	
Sexto encontro	MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: novos desafios de como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2012. GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes. UFRGS, 2009.	"Tecnologias para comunicação e publicação". Páginas 107 a 111. Todo o artigo.
Sétimo encontro	Construção de blogs.	Todos os/as participantes
Oitavo encontro	Seminário e avaliação.	Apresentação ao grande grupo

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados do projeto de formação no PDE/2014-2015.

O quadro acima exemplifica a seleção de recortes de livros e artigos, a função pedagógica dos simuladores e blogues que subsidiaram as discussões no decorrer dos círculos de cultura, fazendo, assim, uma interlocução com os autores pautados nos Estudos Culturais, cuja defesa é o uso das mídias compreendidas como artefatos culturais como finalidade pedagógica para além de um recurso instrumental.

Os Círculos de Cultura constituem uma experiência sugerida por Freire (2011) e são uma possibilidade de transformação em que o/a professor/a não detém o conhecimento como um ser superior, mas é aquele que participa entusiasmando outros participantes com o objetivo de trocar saberes por meio dos diálogos e das experiências contadas e vivenciadas pelo grupo. Dentro desse contexto, é possível verificar que os círculos de cultura têm como finalidade: (i) o diálogo, o respeito ao outro e o trabalho de interação entre os grupos provenientes e transformadores da própria cultura e (ii) efetivamente, os círculos de cultura denotam o diálogo com o outro e não sobre o outro.

Os círculos de cultura permitem o respeito às especificidades de cada um. Os/as professores/as estão acostumados com essa dinâmica, isto é, com a interação face a face, vivenciando experiências pessoais de formação nesse tipo de interação. As mídias rompem com isso, pois possibilitam situações nas quais não precisamos estar presentes fisicamente onde ocorrem os fenômenos que estão sendo observados, isto é, “[...] nossa compreensão do mundo fora do alcance de

nossa experiência pessoal, e de nosso lugar dentro dele, está sendo modelada cada vez mais pela mediação de formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 131).

A interação face a face, segundo o autor, modificou-se com a inserção dos artefatos culturais nos contextos sociais midiáticos que possibilitaram aos indivíduos uma maior compreensão de mundo e modificaram a maneira pela qual os indivíduos se relacionam nos deslocamentos de espaços e de tempos. Com isso, é necessário que o contexto educacional avance no sentido da comunicação midiática e reveja suas formas e seus encaminhamentos pensando nesse tempo e espaço redimensionados.

Nessa interação face a face, foram organizados, junto aos/às professores/as, círculos de cultura a fim de problematizar o uso dos artefatos culturais como aporte pedagógico. Para a efetivação dos círculos de cultura foram organizados encontros em contraturno, nos quais, por meio da base axiológica dos Estudos Culturais, dialogamos com autores de expressiva produção sobre as mídias e discutimos experiências docentes já vividas e possibilidades de novas propostas coletivas.

1.2 Professores/as, mídia e escola: novas redes de comunicação?

Este capítulo apresenta concepções acerca da relação contraditória entre professores/as x mídias x escola, como tema relevante a ser amplamente discutido, estudado, enfim, investigado no campo das ciências humanas.

Contemporaneamente, pesquisadores dos Estudos Culturais têm se debruçado em estudos e em discussões em torno da temática do uso das mídias como artefatos culturais relacionadas à educação, com conseqüente preocupação da repercussão na prática profissional de professores/as. O contexto educacional e social tem sido transversalizado por práticas digitais, hoje amplamente presentes no cotidiano. Com isso, a educação e a escola, enquanto instâncias sociais, ao acompanharem essas transformações, permitem experienciar novas possibilidades de socialização que transmitem novos valores e, ao mesmo tempo, promovem um descentramento da cultura. A globalização influencia na formação das identidades culturais, o que contribui para o descentramento das culturas, levando o homem a não ocupar mais os mesmos espaços, independentemente de estar geograficamente no mesmo local (HALL, 1997).

Os estudos da mídia reconhecem seu papel cultural e as representações que estabelecem nas relações sociais e também nos setores educacionais. O conceito de cultura compreende o conjunto dos processos sociais de significação na vida social, e, assim, a cultura é vista como uma instância simbólica de produção e de reprodução da sociedade (CANCLINI, 2015).

As tecnologias e as mídias nada mais são do que o resultado das ações dos seres humanos e da sua relação com as técnicas que foram sendo aprimoradas em cada momento da história da humanidade, ou seja, aprimoradas de acordo com a necessidade humana em diferentes momentos históricos. Pinto (2005, p. 66) afirma que “[...] as sociedades atuais não estão nem mais nem menos dominadas pela técnica do que as antigas, apenas ocorre que naquela época há maior amplitude de escolha”.

As tecnologias instrumentalizaram a sociedade cada vez mais. O espaço escolar e social configurou-se numa instância de disseminação desses meios, sendo imprescindíveis para o ato educativo e de aprendizagem, especificidade da escola.

Os/as professores/as do mundo contemporâneo têm acesso à tecnologia de mídias, conhecem o funcionamento desses meios, mas, por vezes, não sabem fazer uso desses artefatos culturais no contexto educacional. É preciso conhecer o significado desses artefatos, para que contribuam para a problematização e atuação crítica na organização da ação pedagógica dos/as professores/as, em seu exercício docente. A percepção e a experiência na docência confirmam isso, de que, por meio do desenvolvimento tecnológico e midiático, existe um chamamento para a escola no que se refere à formação dos/as professores/as e a inserção das mídias no campo educacional.

O uso das mídias em sala de aula urge ser entendido pelo professor, vale dizer, urge ser entendido como algo além de um mero instrumento técnico, mas, sim, como algo de suma importância pedagógica e que contribui com a qualidade educacional a partir de procedimentos didáticos que privilegiam a aquisição de conhecimentos. É preciso, portanto, que haja domínio das técnicas e, principalmente, domínio pedagógico dos artefatos culturais no sentido de uma significação, bem como de representação cultural para a vida na docência, o que subsidiará a prática docente crítica que tem sentido ao cumprir sua função, contribuir para problematizar e formar para a liberdade e emancipação humana (MORAES, 2013).

Esta dissertação tem como objeto vislumbrar a percepção de professores/as em suas experiências docentes e no exercício de sua profissão em relação ao uso das mídias como artefatos culturais no campo escolar. Para isso entendemos que é preciso compreendê-las. Silverstone (2002, p. 24) defende que professores/as apreendam a mídia em sua significação cultural, pois a jornada diária implica movimentar-se por diferentes espaços midiáticos e para dentro e fora do espaço da mídia: “A mídia nos oferece estruturas para o dia, pontos de referência, pontos de parada, pontos para olhar de relance e para a contemplação, pontos de engajamento e oportunidades de desengajamento”. Assim, portanto, estudar a mídia é estudar esses movimentos que são também ambíguos e que formam um ambiente virtual no qual as crianças e os jovens estão inseridos.

Rivoltella (2009, p. 134), coadunando suas ideias com as de Silverstone (2002), afirma que:

[...] a mídia educação foi desenvolvida como movimento, como sensibilidade, como um conjunto de entusiasmos e isto fez surgir, a certo ponto, a exigência de um discernimento e de um reconhecimento que permitisse estabelecer a identidade, individualizar as especificidades de intervenção, reorganizar as práticas metodológicas. (RIVOLTELLA, 2009, p. 134).

Na sociedade contemporânea é relevante inserir os artefatos culturais nos processos educacionais por causa do “[...] papel decisivo que os meios e as novas tecnologias da informação desempenham em relação à circulação de significados e à organização e arquivagem de saberes” (RIVOLTELLA, 2009, p. 134). A exigência da inserção dos artefatos culturais na educação mesmo apresentando indefinições em sua identidade e nos espaços que devem ocupar, problemas esses advindos da falta de uma reflexão teórica, não ocasionam mudanças nas organizações em que são desenvolvidas, mais precisamente nos espaços educacionais.

Observamos mudanças nas práticas cotidianas sobre os modos de existência da sociedade contemporânea, em que as práticas diárias também dos espaços escolares, afirma Fischer (2007, p. 291), “[...] se transformam, particularmente no que se refere às novas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos”.

Com tantas mudanças, discutir sobre a prática de ensino é fundamental, sabendo que os discursos e os documentos orientadores apontam essa prática como interdisciplinar e reforçam a necessidade de incluir materiais midiáticos diversos às práticas pedagógicas dos/as professores. Entretanto, a realidade nos mostra a dificuldade dessa inclusão, ou mesmo dessa realização, pois para isso é preciso haver, e com urgência, novas formas de apoio ao/à professor/a no caminho de considerar as mídias “[...] como elementos fundamentais da cultura contemporânea” (FISCHER, 2007, p. 298).

O desenvolvimento dos meios de comunicação, desde o surgimento da imprensa no século XV até a contemporaneidade, é que proporcionou o surgimento das sociedades modernas, ou seja, “O desenvolvimento dos meios de comunicação se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, se constituíram naquilo que hoje chamamos de 'modernidade'” (THOMPSON, 2011, p. 51).

O surgimento das sociedades modernas, bem como as suas transformações e articulações acentuaram o desenvolvimento das instituições midiáticas com o crescimento de novas redes de comunicação e informação.

Nas últimas décadas, o uso dos artefatos culturais avançados, como os computadores, “se multiplicou até nos 'grupos indígenas e pobres suburbanos’”. (CANCLINI, 2015, p. 235). Esses dois grupos, para o autor, são “[...] excluídos da educação, das línguas hegemônicas e de outros dispositivos modernizadores [...]”, mas utilizam o computador para “[...] registrar suas lendas orais, comunicarem-se com movimentos equivalentes em zonas distantes e estabelecem solidariedade política”. Isso evidencia a potencialidade do computador e a “[...] facilidade com que as culturas tradicionais [...]” passam pela oralidade “[...] dos meios audiovisuais e eletrônicos”. Para o autor existem comprovações de que os conhecimentos indispensáveis para determinar significados na sociedade devem ser alcançados nas redes de comunicação e através dos artefatos culturais globalizados e na transferência e reconstituição dos patrimônios históricos de cada etnia.

Houve uma emergência em relação ao surgimento das sociedades modernas que implica, segundo Thompson (2011, p. 161-162), em primeiro lugar:

[...] um conjunto específico de mudanças econômicas através das quais o feudalismo europeu foi se transformando gradualmente num novo sistema capitalista de produção e de intercâmbio. Em segundo, o desenvolvimento das sociedades modernas se caracterizou por um processo de mudanças políticas pelas quais as numerosas unidades políticas da Europa Medieval foram sendo reduzidas em números e reagrupadas num sistema entrelaçado de estados-nações, cada um reclamando soberania sobre um território claramente delimitado e possuindo um sistema centralizado de administração e de distribuição. Em terceiro, parece claro que a guerra e a sua preparação exerceram um papel fundamental neste processo de alterações políticas; com o desenvolvimento das sociedades modernas, o poder militar foi se concentrando cada vez mais nas mãos de estados-nações que reivindicavam, como observou uma vez Max Weber, o monopólio do uso legítimo da força dentro de um determinado território.

O uso dos meios de comunicação como proferido por Thompson (2011, p. 55), sugere a “[...] criação de novas formas da ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo”. Ao utilizar alguns meios de comunicação, interagimos não mais no formato face a face, mas de forma tal que esses meios atuem em favor dos ausentes fisicamente e dos que estão situados em regiões distantes, transformando a organização do tempo e do espaço na vida social dos indivíduos e possibilitando novas formas de interação.

Os meios de comunicação estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, rompendo as fronteiras, levando-as a locais nunca vistos antes:

A conjugação de telas de televisão, computadores e vídeo games está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes, bem como com a consciência de pertencer a uma região mais ampla do que o próprio país, há um tempo em que se interconectam mediante histórias distintas (CANCLINI, 2015, p. 237).

Para o autor, conhecer requer “[...] socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos interculturais” (CANCLINI, 2015, p. 237).

A relação entre espaço e tempo sofreu modificações no contexto midiático, as informações são menos limitadas que nos séculos passados e com velocidade praticamente imediata nos processos de difusão da informação para vários lugares do mundo e bem distantes de onde esses fatos acontecem. As mídias têm auxiliado

a perceber essa alteração desse tempo e espaço e isso tem repercussão muito intensa nas novas formas de comunicação.

Na interação face a face ocorre um distanciamento pequeno, onde as pessoas estão próximas umas das outras no momento de uma conversa, assim os assuntos tratados na conversa serão disponíveis apenas para o grupo, tendo uma duração temporal limitada. Já a mesma conversa, por meio de recursos midiáticos, altera as condições de espaço e de tempo, possibilitando aos indivíduos novas maneiras de organizar e de utilizar esses recursos para os próprios fins. Isso incita a mudança no âmbito da escola e das práticas escolares.

A teoria social da mídia tem seu argumento principal baseado nos meios de comunicação, como afirma Thompson (2011, p. 18):

O argumento principal é que os meios de comunicação estão inextricavelmente ligados às formas de ação e interação que os indivíduos criam e das quais participam ao usar esses meios e nada ilustra esse ponto mais claramente que as formas múltiplas da ação e interação que foram criadas, ou expandidas e amplificadas, pela comunicação mediada pelo computador que ocorre online. Os *sites* de relacionamento social são um exemplo perfeito disso: no Facebook e em outras redes os indivíduos desenvolvem ou dão continuidade a relacionamentos sociais com pessoas distantes, algumas das quais eles conhecem através do *site* de relacionamento social.

Houve uma série de inovações técnicas e os modelos de comunicação bem como suas interações se transformaram com a expansão das mídias de forma profunda e irreversível e a escola não está alheia a essa realidade, pelo contrário, está imersa nessa nova possibilidade comunicacional.

Os relacionamentos estabelecidos pela via das redes sociais são diferentes dos relacionamentos feitos face a face com pessoas que compartilham a vida cotidiana. Nas redes sociais é possível uma expansão das diversas formas de interação com o aprofundamento de informações que podem ser disponibilizadas para determinada pessoa ou grupo de pessoas, interações facilitadas com o desenvolvimento da internet e de outras tecnologias — avanços tecnológicos ocorridos na última década.

Martín-Barbero (2015), ao expor as suas ideias, ressalta a importância das pesquisas realizadas por Mattelart & Schmuclerem (1983), deixando nítido que essas pesquisas mostram que “[...] os níveis alcançados em cada país pela

expansão tecnológica no campo da comunicação são muito diferentes, mas a fascinação e o deslumbramento são muito semelhantes [...]” e que isso ocorre independentemente das regiões em que se sente “[...] a necessidade compulsiva de microcomputadores e de câmeras de vídeo, *videogames* e vídeos textos” (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 256).

Dessa forma, percebemos que as novas tecnologias de comunicação estão amplamente relacionadas ao efeito que é provocado nos mais variados tipos de cultura.

Pensar as tecnologias a partir das diferenças culturais, para Martín-Barbero (2015, p. 259), “[...] não tem nada a ver com qualquer tipo de nostalgia ou inquietação diante da complexidade tecnológica ou da abstração da mediação de massa, nem com a segurança voluntarista sobre o triunfo final do bem”. As tecnologias, para o autor, não são apenas artefatos culturais transluzentes que não se deixam usar de qualquer maneira, pois “[...] são, em última análise, a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um modelo global de organização e poder” (MARTIN-BARBERO, 2015, p. 259).

Para Thompson (2011, p. 70-71), a mídia é “cultural” e se preocupa tanto com o caráter significativo das formas simbólicas quanto com a sua contextualização social. Ele ressalta que o desenvolvimento dos meios de comunicação tem a ver com uma “[...] reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si”.

A comunicação por meio das mídias é um fenômeno social implantado nos mais diversos contextos sociais que se estruturam de maneiras diversas e produzindo um embate na comunicação que ocorre. Silverstone (2002, p. 28) expressa que “[...] nossa capacidade de nos envolver com a mídia é pré-condicionada por nossa capacidade de manejar a máquina”. O autor salienta, entretanto, que podemos pensar na mídia como extensão do nosso corpo, então “[...] falta pouco para perder de vista as fronteiras entre o humano e o técnico, entre corpo e máquina. Pense digitalmente” (Ibid., p. 29). Pensando assim, a experiência com as mídias deve passar inevitavelmente pelo campo da pesquisa, pois estudá-la pode ser um caminho de aproximação.

As tradições orais, contadas face a face nos diversos grupos sociais, continuam a existir, mas foram acrescentadas e reconstituídas pela propagação dos produtos das mídias, mudando nossa compreensão de passado, criando o que poderíamos chamar de “mundanidade mediada” (THOMPSON, 2011, p. 131), pois “[...] nossa compreensão do mundo fora do alcance de nossa experiência pessoal, e de nosso lugar dentro dele, está sendo modelada cada vez mais pela mediação de formas simbólicas”. Essa propagação dos produtos das mídias nos permite conhecer um mundo por meio de fotos e imagens, lugares conhecidos virtualmente que, quando vistos pela experiência vivida, suscitam uma série de ideias derivadas e transmitidas através dos artefatos culturais.

Canclini corrobora o entendimento de Thompson (2011) quando afirma que, “[...] hoje, imaginamos o que significa ser sujeitos não só a partir da cultura em que nascemos mas também de uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento” (CANCLINI, 2015, p. 201). O autor evidencia a importância dos meios de comunicação, que são capazes de expor, para os indivíduos no interior das residências, a diversidade proporcionada pelo mundo.

O desenvolvimento dos meios de comunicação não criou apenas novas formas de interação, como afirma Thompson (2011, p. 301):

[...] mas também fez surgir novos tipos de ação que têm características e consequências bem distintas. A característica mais geral destes novos tipos de ação é que eles são responsivos e orientados a ações ou pessoas que se situam em contextos espaciais (e talvez também temporais) remotos. Em outras palavras, o desenvolvimento dos meios de comunicação fez surgir novos tipos de “ação à distância” que se tornaram cada vez mais comuns no mundo moderno. Enquanto nas mais antigas sociedades as ações e suas consequências eram geralmente restritas aos contextos de interação face a face e às suas circunvizinhanças, hoje é comum ver os indivíduos orientarem suas ações para outros que não partilham o mesmo ambiente espaço-temporal, e com consequências que ultrapassam de muito os limites de seus contextos e localizações. (THOMPSON, 2011, p. 301).

A “ação à distância” não pode ser atribuída somente ao desenvolvimento dos novos meios de comunicação, e sim a uma série de artefatos culturais apresentados nos mais variados momentos históricos da humanidade, vivenciados na sociedade contemporânea e que envolvem as discussões de comunicação e de sociedade moderna, como nos mostra Hall (1989, p. 43-44):

A comunicação moderna não pode ser conceituada como externa ao campo das estruturas e práticas sociais porque ela é, de forma crescente, constitutiva internamente delas. Hoje as instituições e relações de comunicação definem e constroem o social; elas ajudam a constituir o político; elas mediatizam as relações econômicas produtivas; elas se transformaram em uma força material nos modernos sistemas industriais; elas definem o tecnológico; elas dominam o cultural.

O autor conclui afirmando que “[...] o campo [da comunicação], no seu paradigma dominante, tem permanecido em grande parte teimosamente inocente sociologicamente” (HALL, 1989, p. 43-44).

Corroborando as afirmações de Hall, Thompson (2011, p. 384) revela que o desenvolvimento da mídia auxiliou “[...] a criar um mundo em que os campos de interação podem se tornar globais em escala e em alcance, e o passo da transformação social pode ser acelerado pela velocidade dos fluxos de informação”. O mundo tornou-se mais complexo com a variedade da inserção dos diversos canais de informações, possibilitando que as pessoas respondam aos fatos que acontecem à distância, proporcionando, assim, novas maneiras de inter-relacionamentos e de indecisões no mundo contemporâneo.

As mídias possibilitam o acesso a mensagens transmitidas de longas distâncias sem dificuldades, fazendo com que os indivíduos recebam essas informações advindas de diferentes artefatos culturais. Thompson (2011, p. 428) afirma que “[...] um dos aspectos mais salientes da comunicação no mundo moderno é que ela acontece numa escala cada vez mais global”, isto é, a informação é transmitida para várias partes do mundo em tempos e espaços diferentes trazidas pelos artefatos culturais, podendo ser considerado imediatista ou virtualmente imediatista.

Cada receptor tem sua maneira de “[...] se relacionar com as mensagens recebidas, como entendê-las, apreciá-las, discuti-las e integrá-las em suas vidas” (THOMPSON, 2011, p. 332). Por esse motivo a aquisição das mensagens midiáticas deve ser vista como um processo contínuo e diferenciado socialmente.

O receptor das mensagens não é apenas um indivíduo que é nomeado como alguém que recebe a mensagem, mas um sujeito capaz de participar do processo de comunicação em sua totalidade (MARTÍN-BARBERO, 1987). De acordo com o autor, o processo da recepção da comunicação é mediado por práticas do cotidiano, práticas que estão inseridas dentro de um contexto social e cultural dos indivíduos

que recebem as mensagens. O autor, ao abordar as discussões de mediação para a televisão, defende que essa mediação não deve limitar-se apenas a um assunto de comunicação. Primeiro a televisão precisa ser vista como algo cultural, podendo ser considerada determinante nas discussões sobre política cultural, pois, com as divergências culturais estariam presentes as pluralidades, sendo os indivíduos não apenas receptores de informações, mas também produtores de significados.

A análise do processo de comunicação pode ser abordada na perspectiva antropológica da cultura, como o autor e a autora afirmam:

Afirmamos que cultura não é apenas o que a sociologia chama de cultura, que são aquelas atividades, aquelas práticas, aqueles produtos que pertencem às belas artes e às belas letras, a literatura. Há uma concepção antropológica de cultura que está ligada às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, aos relatos de sua vida, a suas narrações e também a música, atividades como bordar, pintar, ou seja, alargamos o conceito de cultura. [...] Com uma noção de cultura diferente, começamos a entender que, se era cultura, estava dentro da vida cotidiana. (MARTIN-BARBERO & BARCELOS, 2000, p. 157).

O receptor das informações de comunicação, na visão do autor, participa das mensagens e tem poder de produção no qual transfere sua bagagem cultural, sendo o processo comunicacional analisado como um todo. Martín-Barbero (1997) assevera que a recepção é sempre mediada por práticas do dia a dia que estão inseridas no contexto cultural e social do indivíduo receptor.

O mundo moderno foi e está sendo transformado pela reorganização dos tempos e espaços como consequência dos artefatos culturais provenientes das mídias. Esses processos são narrados nos dias atuais como “globalização”, que é um processo marcante do mundo moderno e que se tem fortalecido nas últimas décadas (THOMPSON, 2011, p. 430). Esse novo tempo e espaço que surge mediado pelas novas formas de comunicação, quer queiramos ou não, altera significativamente as relações sociais, principalmente no espaço tempo da escola — então é preciso, como defendem os autores, trabalhar com as mídias.

As redes de comunicação, para Thompson (2011, p. 436), foram organizadas e se firmaram “sistematicamente em escala global”. Na história da humanidade, foi somente no século XIX da era cristã que isso começou a acontecer e se deu “[...] em parte ao desenvolvimento de novas tecnologias destinadas a dissociar a

comunicação do transporte físico das mensagens. Mas foi também ligado diretamente a considerações econômicas, políticas e militares”.

Neste contexto e agora em momento contemporâneo, passamos horas em frente ao computador para responder a mensagens recebidas via internet a uma velocidade que nunca havia existido antes, como afirmam Boltanski & Chiapello (2002, p. 593):

Um passo no sentido da libertação talvez dependa, hoje, da possibilidade de frear o ritmo das conexões, sem inquietar-se com o fato de deixar existir para os outros, cair no esquecimento e, em definitivo, na “exclusão”; de prolongar o compromisso com um projeto ou adiar o momento de tornar público um trabalho e compartilhá-lo – por exemplo, numa exposição ou num colóquio -, sem temer por isso que o reconhecimento de que nos consideramos merecedores possa ver-se apropriado por outro; de deter-se num projeto em marcha, cujas múltiplas possibilidades não se haviam visto no começo.

As conexões nos permitem fazer uma leitura de mundo, sem esquecer as distâncias geradas pelas indiferenças e desigualdades bem visíveis no local de fronteira do qual se dá esta pesquisa. As diferenças e desigualdades produzidas pelo sistema de conexões e as preexistentes, para Canclini (2015, p. 98), “[...] ressurgem quando tratamos de entender as condições em que temos acesso ou somos excluídos das redes”. O aumento das conexões pode ser “[...] fonte de novas formas de exploração e novas tensões existenciais” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2002, p. 593).

O acesso aos artefatos culturais, além de facilitar a comunicação entre as pessoas, possibilitou um arsenal quase ilimitado de informações disponibilizadas a quem tem acesso a tais meios. A tecnologia tem o papel decisivo na reorganização, que vai além das fronteiras nacionais, dos processos de trabalho, comércio e consumo. Sobre isso Canclini (2015, p. 101) diz:

[...] que a mola-mestra – imprescindível – para desenvolver qualquer programa eficaz reside na incorporação de amplos setores aos avanços tecnológicos. Seu programa político busca renovar a educação, atualizar o sistema produtivo e de serviços, mobilizar e ampliar os recursos modernizadores. Há quem só queira associar as elites aos movimentos empresariais transnacionais e há quem se interroge sobre o sentido social desta articulação interna e globalizada.

Ler o mundo na chave das conexões não elimina as distâncias geradas pelas diferenças e desigualdades. Precisamos pensar simultaneamente, por exemplo, no campo educacional, em que alguns alunos/as ainda não dispõem de internet em casa, estando nesse mundo globalizado desconectados, aquém das informações e das possibilidades que as redes de comunicação oferecem.

É necessário educar com o intuito de dar continuidade aos aspectos étnicos, grupais e nacionais, difundidos pelos meios de comunicação que estão familiarizando as novas gerações, como afirma Canclini (2015, p. 237):

[...] com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes, bem como com a consciência de pertencer a uma região mais ampla do que o próprio país, a um tempo em que se interconectam mediante histórias distintas”. Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais.

O que dificulta ou impede essa aprendizagem é que a irregular participação nas redes de informação condiz com a irregular distribuição midiática das mensagens e das culturas com as quais interagimos.

Silverstone (2002, p. 12) aponta motivações para estudar a mídia, como, por exemplo, o fato de a mídia ser onipresente, que é “[...] uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea [...]”, pois “[...] é impossível escapar à presença, à representação da mídia”. Esse mesmo autor afirma que “[...] a memória é o que temos no âmbito privado e no público, para nos fixar no espaço e especialmente no tempo” (Ibid., p. 234), sendo a mídia um artefato cultural importante na articulação da memória. Dedicar o olhar à relação da mídia com a memória é “[...] insistir na capacidade da mídia de construir um passado público assim como um passado para o público” (Ibid., p. 237). As histórias de vidas vivenciadas em diferentes espaços sociais podem ser narradas, lidas, percebidas e recebidas num espaço midiático, ambas em constante relação.

O sistema educacional, destacado por Primo (2008, p. 60), é marcado pela perspectiva transmissionista de comunicação e ainda mantém o mecanicismo do modelo industrial. Paulo Freire denomina isso como pedagogia “bancária”, pedagogia na qual os/as alunos/as são tidos como seres ignorantes e que o/a professor/a é um ser superior que os ensina (FREIRE, 2001b, p. 25).

Becker (1997) corrobora esse posicionamento de Paulo Freire ao afirmar que os/as alunos/as, nessa tradicional pedagogia "bancária", são transformados em autônomos, pois são obrigados a cumprir ordens. As posições do/a educando/a e do/a educador/a mantém-se invariáveis, refinando, assim, o individualismo, características da era moderna e da sociedade neoliberal, na qual estamos inseridos.

Não é gratuitamente que se tem falado tanto [...] nos cursos de educação – de graduação ou de pós-graduação – em instrução programada, ensino individual programado, tarefas individuais programadas, máquinas de ensinar, etc. mediante os quais se procura, metódica e sistematicamente, eliminar a interação educador/a – educando/a, reduzindo-a a uma interação educador/a-programa de ensino – educando/a. Se, por um lado, está mediação do programa de ensino logra estabelecer a trágica impessoalidade nas relações educador-educando, por outro lado, mal disfarça sua pretensa neutralidade – encapuzada pela tecnologia educacional, cujo suporte é fornecido pelo positivismo e cujas bases científicas (positivistas!) são dadas pela Análise Experimental do Comportamento (associacionismo-empirista). (BECKER, 1997, p. 146).

No modelo de educação positivista ofertado até os dias atuais nos mais diversos setores educacionais ocorre a fragmentação do conhecimento, restringindo a relação entre as diversas disciplinas, em que o ensino é pautado na transmissão de conteúdos com carência ao incentivo do desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme Magdalena & Costa (2003, p. 45), na educação positivista se constitui uma realidade interpretada e desconectada da vivência dos/as alunos/as. Para as autoras, a aprendizagem acontece de forma inversa ao que ocorre no ensino tradicional, pois ambas afirmam que o/a aluno/a precisa primeiro compreender o problema para em seguida tentar resolvê-lo, e detalham o desenvolvimento desse método:

Nessa forma de trabalho é necessário, em primeiro lugar, encontrar um problema real que catalise a atenção dos/as alunos/as. O problema apresentado precisa ser amplo, não limitado a um campo de conhecimento ou a uma resposta correta. Em segundo lugar, é fundamental não só aderir à proposta, mas comprometer-se em manter o foco na tarefa, envolver-se ativamente na busca, seleção e análise de dados e no desenvolvimento de estratégias que permitam atingir a meta que é a solução do problema. Os/as alunos/as, trabalhando em pequenos grupos, precisam identificar o que já sabem sobre o tema e o que não sabem, precisam ir além dos livros-texto, entrar em terreno desconhecido, recolher dados em outras fontes, deparar-se com controvérsias que desencadeiam opiniões diversificadas, investigar, descobrir. (MAGDALENA & COSTA, 2003, p. 75).

Esse cenário evidencia que o/a professor/a precisa acompanhar todo o processo construtivo dos/as alunos/as, sendo avaliado desde as produções e o trabalho reflexivo dos/as educandos/as até mesmo sua participação ativa nos trabalhos e projetos desenvolvidos em equipe.

Freire (2001a, p. 25) é enfático em dizer que formar vai muito além do que treinar o/a aluno/a em certas habilidades. Para o autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Preocupado com o conceito de “educação bancária”, Freire (2001c) defende uma educação problematizadora, com o desenvolvimento de práticas em sala de aula que possam expandir o espírito crítico, que objetiva a construção do saber de forma conjunta, em que o/a professor/a se aproxima dos conhecimentos empíricos, transformando-os em conhecimentos científicos, tendo os/as alunos/as espaço e poder para questionar os novos saberes.

As práticas de educação formal, como lousa repleta de conteúdos para serem lidos e copiados pelos/as alunos/as, são desmantelados com a inserção de outras formas de apropriação das mídias. Nessa perspectiva, Brandt (2008, p. 72) afirma que:

Num cenário em que a informação é cada vez mais abundante, fica evidente que a questão central não é a simples disponibilização da informação, mas, sim, a facilitação de processos de aprendizagem em que a seleção e a organização da informação brigam contra um déficit de atenção. Nesse contexto, o/a professor/a se torna essencial como facilitador, animador ou mediador de processos. Seu papel de provedor unilateral de informação vai perdendo espaço. Assim seja.

É importante que, nas instituições de ensino, na perspectiva da equipe diretiva e do corpo docente, exista abertura para as práticas possíveis com o uso

dos artefatos culturais, cuja proposição pode contribuir para a problematização e a crítica dessa sociedade.

O problema é que, nesse cenário de alta complexidade, há gerações inteiras de professores e professoras que, por não compreenderem as arenas das mídias, adotam a pura negação e a crítica como simples olhar externo desconstrutor. Para uma geração da juventude forjada nessas referências, ser submetida a um olhar simplista sobre as mídias e sobre as tecnologias é a revelação de uma fraqueza que contribui para a negação cada vez maior da escola como espaço de aprendizagem que possa ir além da formalidade. Assim, se experiência é parte essencial, mas absolutamente insuficiente, do exercício da autonomia, a crítica depende do reconhecimento dessa experiência para que possa se estabelecer. (BRANDT, 2008, p. 73).

Em vista da crítica que o autor faz da falta de compreensão e de discussões sobre as mídias na educação, negando-as, perdem-se as possibilidades de identificá-las como componente político fundamental, sem apresentar imparcialidade. Para ele, é urgente e necessário que a educação seja liberta desses modelos tão defendidos pelo mercado, competição e apropriação do conhecimento como forma de poder. A educação é uma relação de poder onde o conhecimento de alguns grupos é colocado em prática em detrimento de outros grupos dos quais suas ideias nem são comentadas.

Gramsci (1971) expressa o entendimento de que as sociedades sustentam a estabilidade por meio de uma combinação de força e hegemonia, em que alguns grupos ou instituições exercem violentamente o poder para manter intactas as fronteiras sociais. Enquanto isso, outras instituições, como as religiões, as escolas ou as mídias, servem para incentivar a anuência à ordem dominante, estabelecendo assim a hegemonia, ou seja, o domínio ideológico de determinado grupo de ordem social.

As mídias podem estimular e reforçar tanto as maneiras como se dão as ações coletivas quanto as dificuldades encontradas em controlar os mecanismos de poder estabelecidos por elas próprias (THOMPSON, 2011, p. 344).

Na perspectiva ideológica capitalista, as escolas são percebidas como instituições que autorizam a mobilidade social mediante regras onde cada qual ocupa o lugar que merece recebendo, assim, uma recompensa de acordo com o que lhe cabe; se houver fracasso, a culpa recai sobre um determinado indivíduo ou sobre o seu grupo. O grupo dos dominantes tem como discurso ideológico que, se o indivíduo é desajustado, a culpa é dele. Sendo assim, receberá o que for merecido:

[...] pode-se dizer aqui que o desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, uma vez que os currículos exposto e oculto, as relações sociais de sala de aula e as categorias pelas quais os educadores organizam, avaliam e dão significado às atividades encontradas na escola são percebidas como sendo basicamente neutros. (APPLE, 1989, p. 57).

Percebemos que o caráter ideológico da escola capitalista é tentar explicar o desajustamento, fazendo visível que as ações dos/as professores/as e dos conteúdos escolares não apresentam relação alguma com o desajustamento dos indivíduos, sendo ele próprio responsável pelo desajuste social.

Apple (1989, p. 58) observa que o discurso da sociedade meritocrática é ideológico, com uma ideologia segundo a qual cada indivíduo recebe o que merece por seus méritos. Se isso fosse tão simples assim, “[...] esperaríamos que a relação entre as notas nos testes escolares e o êxito na vida adulta aumentasse com o tempo, e que as relações entre a origem familiar e o êxito adulto caísse”. Isso nos leva a uma forte reflexão de que não há uma relação direta entre os melhores alunos/as com as maiores notas e as melhores ocupações profissionais, pois nem sempre os que mais estudaram são os que ocupam as melhores posições na sociedade.

Com isso o autor explicita que o papel destinado às escolas nesse modelo de sociedade capitalista é de gerar ampliação de desajustamentos quando recriam a cultura dominante: “Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que contribuem para a manutenção da hegemonia ideológica de grupos dominantes” (APPLE, 1989, p. 58).

As escolas, portanto, podem ampliar o desajustamento social, onde cada indivíduo deve ser colocado em seu lugar, auxiliando na tarefa ideológica de justificação de hegemonia da classe dominante. Assim, é evidente que as escolas não são instituições neutras, visto que elas se utilizam de pressupostos pedagógicos científicos para ensinar a seus/suas alunos/as os conteúdos necessários para a adaptação e socialização dos sujeitos na sociedade. As escolas são instituições que produzem e não só distribuem conhecimento. Além disso, Apple (1989, p. 61) afirma que é preciso vê-las:

[...] como aspectos do aparato produtivo da sociedade sob duas formas: primeiramente, como instituições que ajudam a produzir agentes para posições fora da escola, no setor econômico da sociedade; e, em segundo lugar, como instituições que produzem as formas culturais direta e indiretamente exigidas por esse mesmo setor econômico.

O autor argumenta também que a teoria do capital humano não consegue compreender o verdadeiro papel da escola como produtora de conhecimentos. Trata-se de conhecimentos que serão importantes para doutrinar agentes que conquistaram espaços para além da escola, além de criar a cultura necessária para conservar o funcionamento do setor econômico localizado fora dos muros da escola. As escolas executam, portanto, um trabalho estratégico para o setor econômico — elas são o espaço de produção do conhecimento escolar contribuindo com a manutenção da hegemonia econômica e cultural das classes dominantes.

Esta pesquisa teve, pois, como finalidade ouvir os/as professores/as e evidenciar a necessidade de apreender as mídias em sua criticidade, e, com isso, repensar as políticas públicas voltadas à educação, dando ênfase a uma maior articulação que rompa com os desafios propostos, considerando as tecnologias não somente como ferramentas a mais nos processos de ensino-aprendizagem. Muito para além de meras ferramentas, é preciso compreender as tecnologias e as mídias como potenciais elementos das transformações em que estamos imersos (PRETTO, 2013).

A realidade observada é contraditória, como já expressou Apple (1989), pois, de um lado, as mídias são tomadas como meios instrumentais vistos no campo educacional, na maioria dos casos, como artefatos a mais para auxiliar o trabalho do/a professor/a, sem problematização de que pode ser um artefato cultural mediador para possíveis atenuantes dos atuais desafios educacionais. De outro lado, temos poucos encaminhamentos metodológicos por parte dos/as professores/as com o uso desses artefatos culturais, visando poucos avanços nas ações articuladas entre a mídia e a educação.

O acesso às tecnologias é fundamental, mas também ele precisa ser qualificado. A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas de questões estruturais da educação. Conexões essas que favoreçam a cada cidadão poder efetivamente participar do mundo contemporâneo não na perspectiva de ser treinado para usar o computador. O computador, o rádio, a tevê, a internet e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar - cada escola, cada professor e cada criança - em produtores de culturas e conhecimentos. Cada escola, assim, começa a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias. (PRETTO & ASSIS, 2008, p. 81).

Desta forma, o uso das mídias como artefatos culturais no espaço escolar pode ser afirmativo, pois aproxima professores/as e alunos/as, utilizando-as na apreensão de conteúdos propostos de forma interativa, sendo o/a aluno/a não apenas um receptor de informações, mas sujeito que participa e interage, traçando novos caminhos no âmbito da educação com possibilidades de transformação social.

Pretto & Assis (2008, p. 82) pontuam que, “[...] do ponto de vista tecnológico, o que vislumbramos para um futuro, que já é presente, é a necessidade de políticas públicas que garantam às escolas e aos grupos comunitários o acesso livre a esses equipamentos”. Com isso, aprofundam a problematização em torno da criação de condições para “a produção e o consumo de informação” e, assim, teremos a possibilidade de sonhar com Anísio Spínola Teixeira (1963), mais conhecido como Anísio Teixeira, de que as escolas do futuro mais se pareceriam com emissoras de rádio e televisão. As pesquisas científicas que trazem esse tema à tona e lhe dão maior visibilidade auxiliam a tomada de posição que tenciona novas políticas por novas demandas sociais.

Anísio Teixeira foi considerado o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira na década de 1920. Além de exercer o papel de gestor das reformas educacionais, também atuou como filósofo da educação e, na área educacional, por muitas décadas, ele foi muitas vezes fortemente criticado pelos defensores de escolas particulares e religiosas. Mesmo assim, as suas ideias foram ampliadas influenciando outros intelectuais, como Darcy Ribeiro (1922-1997)

e Florestan Fernandes (1920-1995). A marca do intelectual de Anísio Teixeira se destacava pela atitude de inquietação constante diante dos fatos, considerando a verdade como algo que se busca constantemente e alerta para as mudanças permanentes que exige a educação em busca da constante reconstrução. Ainda teve forte atuação nos sistemas de ensino, lutou para que escolas públicas fossem implantadas nas mais diversas modalidades de ensino, objetivou o direito e a gratuidade do ensino para todos. Suas ideias foram pautadas na concepção de educação inspiradas em John Dewey, de quem fora aluno. Com base Dewey, Anísio Teixeira defendeu que a escola deveria se preocupar em ultrapassar o mero ensino, educando as novas gerações para um futuro incerto; em vez de transferir verdades prontas, ensinar a viver com transigência e felicidade.

Por esse motivo, defendia uma reforma escolar fundamentada na psicologia infantil e seus estudos. O autor enaltece a Psicologia como uma ciência capaz de coadjuvar na real democratização da educação por possibilitar o reconhecimento das aptidões individuais e, assim, fazer com que cada sujeito adquira o que há de melhor para o aprimoramento de suas capacidades. Para ele, educar é “[...] dirigir o educando com o seu pleno assentimento e a sua plena articulação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades” (TEIXEIRA, 2006, p. 36).

O momento era propício para que houvesse uma reforma no sistema educacional brasileiro, favorecendo a expulsão do tradicional divórcio entre as exigências da realidade daquela época e as atividades abordadas nos espaços escolares, predominando assim uma “mentalidade formal e subjetiva”, ainda segundo Teixeira (2006, p. 59). Para ele, a organização dos espaços escolares dependia da análise de habilidades e de problemas, como o exame das instituições e dos conceitos necessários ao entendimento da vida contemporânea. Vistas essas principais dificuldades em aprender e o estudo das aptidões e profissões, então seria finalmente efetivado um novo modelo educacional.

Ele defendia que os/as professores/as devem aproveitar as potencialidades e a flexibilidade dos estudantes para conduzir a aprendizagem e afirma que a escola precisa ser diferenciada para atender às especificidades dos alunos e não o tipo de escola de ensino integral e uniforme que ocasiona o nivelamento intelectual, não levando em conta as particularidades dos/as alunos/as, criando assim uma segregação maior do que a existente.

É visível que o papel cauteloso para a escola ainda não está claramente definido, e isso demanda sua própria problematização e abertura para o novo. Momentos de mudanças como esses podem fornecer elementos vigorosos para a reflexão sobre uma nova escola que Pretto (2013, p. 122) define como “[...] uma escola que possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade”. O autor explicita ainda que essa escola encontra-se ainda “[...] fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo”. A escola não deveria, porém ainda caminha no sentido contrário à realidade da sociedade contemporânea, e por vezes desconhece o que ocorre do outro lado dos seus muros.

Vivemos em uma nova cultura tecnológica na qual o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios de comunicação, e esse analfabetismo está inserido “[...] e é consequência da ausência de uma razão imagética, que se constitui na essência dessa sociedade em transformação”. Ele ressalta ainda que “[...] a superação desse analfabetismo das imagens, da comunicação e da informação e a incorporação dessa nova razão não se darão única e exclusivamente por intermédio da escola”. Entretanto, sua função como instância educativa pode ser significativa “[...] se forem desenvolvidas políticas educacionais que a valorizem, transformando-a no espaço para a formação do novo ser humano”. A pesquisa científica sobre o tema pode contribuir para evidenciá-lo e pautá-lo, e isso pode ser a mola-mestra da proposição de novas políticas para a área, como bem expressa Pretto (2013, p. 123).

O desenvolvimento de políticas públicas sobre o tema evidenciaria a nova tecnicidade e discussões acerca de uma possível nova cultura tecnológica. Esse conceito é discutido e ampliado por Kellner (2001, p. 11), como:

[...] uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade. A cultura da mídia participa igualmente desses processos, mas também é algo novo na aventura humana. As pessoas passam um tempo enorme ouvindo rádio, assistindo à televisão, frequentando cinemas, convivendo com músicas, fazendo compras, lendo revistas e jornais, participando dessas e de outras formas de cultura veiculada pelos meios de comunicação. Portanto, trata-se de uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para a qual convergem nossa atenção e nossas atividades, algo que, segundo alguns, está minando a potencialidade e a criatividade humana.

Não há como retroceder aos antigos moldes de constituição da sociedade, pois vivemos em constante transformação. Cabe, entretanto, que a educação escolar acompanhe essas mudanças, a fim de que, criticamente, possa constituir-se em um amplo espaço de discussão acerca das exigências postas pela cultura dominante midiática.

Kellner (2001, p. 10) apregoa que a cultura está desempenhando um papel cada vez mais importante, tanto nos setores econômicos como nos sociais. Com isso, a sociedade e a cultura contemporâneas se apresentam numa situação de crescimento e de mudanças diárias. A cultura contemporânea é dominada pelas mídias: “Os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebida de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não”. Fica evidente que as mídias estão presentes, modelando e prestigiando diferentes situações relacionadas ao contexto diário dos indivíduos da sociedade contemporânea, fornecendo subsídios que contribuem com a produção da nossa própria identidade.

As informações críticas sobre a mídia constituem uma forma de aprendizagem sobre “[...] o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor” (KELLNER, 2001, p. 10). Com isso é possível fazer críticas às mídias, no sentido de não deixar-se manipular por mais que pareça inevitável. Os sujeitos se fortalecem em relação às mesmas e à cultura dominante, a fim de “[...] aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura” (KELLNER, 2001, p. 10). É preciso conhecer como as mídias podem ser entendidas, utilizadas e

apreciadas, avaliando seus efeitos, sendo que o campo educativo pode ser um forte aliado para esse desvelamento.

Consideramos, por nossa experiência na docência, a importância que o debate sobre as mídias deva ter e se fazer presente nos processos de formação de professores/as, objetivando compreender e atender as novas demandas da sociedade contemporânea. Para esse diálogo, Pretto (2013, p. 124) afirma que “[...] não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo em que as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões”. O sistema educacional formal, nos mais diversos níveis, está provando dessa inserção cultural tecnológica, onde alunos/as trazem para os espaços da escola a convivência diária com diferentes artefatos culturais, ficando, assim, impossível a sua negação.

Os/as professores/as abertos aos novos tipos de culturas presentes nas escolas percebem que os/as alunos/as deste momento histórico são muito diferentes do seu tempo de escolarização. Buscam com isso apropriar-se desses artefatos culturais, para que pelo menos possam dialogar sem negar o mundo tecnológico no qual os nossos jovens se encontram inseridos. O autor, ao falar do novo contexto no qual estamos inseridos, aborda sobre os novos sistemas educacionais e afirma que:

Nesse contexto de transformação, a nova escola brasileira precisa ser pensada como sendo uma instituição que, efetivamente, possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, em uma perspectiva mais integral, e não mais operativa ou homogeneizadora que ainda busque a construção do ideal homem iluminista. A nova escola que se está construindo tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que está sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. O novo sistema educativo trabalhará, portanto, na perspectiva de formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercadoria, tendo esse sistema como base a realidade maquínica dos meios de comunicação – dos mais simples aos mais sofisticados - tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos. (PRETTO, 2013. p. 126).

No contexto da expansão das mídias com seus artefatos culturais, os vários segmentos educacionais precisam estar dispostos a promover uma discussão e inserção delas nas ações educativas diárias. Com isso, a escola terá a possibilidade de acompanhar essas transformações, pois estará aberta a elas.

As escolas, uma vez abertas a essas novas demandas, mais do que nunca estão sendo desafiadas a pensar, a participar e a exigir, das suas mantenedoras e das próprias políticas educacionais, uma formação de professores/as que fundamentalmente possam participar das novas exigências sociais, como afirma Freire (2003, p. 40): “[...] os responsáveis pela política da educação a nível municipal, estadual, federal, têm que ser gente do seu tempo”. É preciso que a escola observe com cautela o comportamento dos jovens que nela se encontram inseridos, jovens que nascem e crescem em uma sociedade altamente informatizada e que convivem com artefatos culturais diariamente. Isso pode ajudar a escola a entender melhor essa linguagem audiovisual e as novas culturas que surgem dessas gerações midiáticas sem rejeitá-las.

Diante desse cenário que se desenha, a escola tem dificuldades de entender os jovens, pois continua ainda, por vezes, centrada em crenças e valores muito fortemente arraigados ao controle do tempo e do espaço de tempos passados. A prioridade era formar o homem para a construção iluminista de forma homogeneizada e como treinamento, situações essas que não condizem com a geração contemporânea. Na nova geração, as crianças e os jovens convivem com as mídias desde a mais tenra idade, ficando envolvidos com os diversos artefatos culturais, exigindo dos/as professores instruções de como proceder com as novas formas de interação.

A escola, ao aproximar-se dos meios de comunicação, “[...] poderia constituir-se em significativo passo na direção de uma transformação de ambos. Uma utilização mais sistemática da televisão e do vídeo no processo educativo pode constituir-se em um desses passos” (PRETTO, 2013, p. 133). Parece simples utilizar essas mídias já que se encontram presentes em todas as escolas. Entretanto ainda há que se formar professores/as para compreender a importância do uso pedagógico e crítico desses artefatos culturais (MORAES, 2013).

Para as autoras Brito & Purificação (2011, p. 56), os estudantes estão mais aptos a aprender pela televisão do que no seu meio familiar e nos bancos escolares. Elas nos chamam a atenção para o assunto ao abordar que:

[...] por meios desses recursos, os(as) alunos(as) entram em contato com novos e diferentes conteúdos e encontram estímulos para criar novas relações entre temas já conhecidos. Com isso, sucumbem à luminosidade animada da tela e aprendem sobre o mundo em que vivem; informam-se sobre as últimas conquistas das ciências, as guerras, os gestos políticos do mundo todo, entre tantos outros fatos; aprendem com a ficção dos filmes e das novelas, com os telejornais e com os documentários.

Não há como ignorar esse fato de que a apropriação desses conhecimentos pode ser plenamente utilizada em favor do processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as. Como expressam as autoras acima, “[...] os/as professores/as podem aprender a utilizar os programas televisivos de qualidade que já existem para alimentar sua ação na sala de aula, para atualizar suas fontes de informações, como as veiculadas por livros didáticos anacrônicos” (Ibid., p. 57). As autoras preconizam que os professores/as ao realizarem essa leitura mais ampla da contemporaneidade, podem trabalhar didaticamente no sentido de educarem seus/suas alunos/as para assistirem criticamente aos programas de televisão. Concordamos com as autoras quando se referem aos/as professores/as como propulsores de estratégias de novos encaminhamentos em suas aulas. É possível ensinar os/as alunos/as a assistir às programações televisivas de forma que possam identificar sua relevância ou futilidade para a vida, bem como conseguirem assistir não como algo absoluto e verdadeiro, mas com críticas sobre os mais diversos aspectos.

Kellner (2001, p. 425) afirma que “[...] as gerações mais jovens e saturadas da atualidade não são críticas nem instruídas em relação à mídia [...]”, o que aponta para o necessário desenvolvimento de estratégias pedagógicas claras com o objetivo de desafiar os/as alunos/as a utilizar artefatos culturais de forma crítica. A pedagogia crítica da mídia, para o autor, baseia-se em abordagens “[...] ensinando a ser crítico em relação às representações e aos discursos da mídia, mas também ressaltando a importância de aprender a usar a mídia como modalidade de autoexpressão e ativismo social”. Sendo assim, a participação crítica na mídia pode ser um artefato cultural que possibilite a busca pela democracia. A proposta de democracia juntamente com o ambiente tecnológico nos aproxima da ciberdemocracia expressa por Lèvy (2004, p. 367):

As mídias interativas e as comunidades virtuais desterritorializadas abrem uma nova esfera pública em que floresce a liberdade de expressão. A Internet propõe um espaço de comunicação inclusivo, transparente, universal, que dá margem à renovação profunda das condições da vida pública no sentido de uma liberdade e de uma responsabilidade maior dos cidadãos.

Essa nova possibilidade de comunicação, como acima expressa Pierre Lèvy, apresenta uma dicotomia, pois, ainda que seja mais acessível aos jovens, pode ser utilizada como artefato cultural de dominação. Assim, a importância da educação apresenta criticamente diferenças entre a inclusão universal e a dominação por meios das redes. O objetivo de qualquer política democrática, como ressalta Kellner (2001, p. 427):

[...] será possibilitar que essa nova tecnologia seja usada a serviço dos interesses de todas as pessoas, e não das elites econômicas. Lutará para que a mídia seja usada com o fim de informar e esclarecer e não de manipular. Ensinará como usar as novas tecnologias, como expressar novas experiências e interesses e como promover o debate e a diversidade democrática, permitindo que um grande número de ideias e opiniões passe a fazer parte da ciberdemocracia do futuro.

Conceber a escola como um espaço potencial de transformação social é assumir a inserção das mídias com vistas ao seu diálogo crítico, cujo objetivo é promover mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Essa clareza da inserção dos artefatos culturais na escola contribui para a percepção de que sua presença nesse espaço por si só não será o suficiente e nem garantirá uma nova escola. É preciso pensar a educação associada a esses artefatos de forma que essa associação possibilite aos/as alunos/as o desenvolvimento crítico da imaginação e suas representações, que podem ser analisadas por meio da leitura e interpretação, não tendo apenas uma resposta, ou que seja correta, mas, sim, uma interpretação aceitável, ainda que não esteja isenta de transformações.

Por essas sendas caminha a pesquisa, na busca de ouvir a representação de professores no sentido de dar significado ao que pensam, dizem ou sentem, ou seja, significado a algo por meio da estrutura de interpretação que carregam consigo. Os significados são definidos pelos sujeitos pela forma como é utilizado ou incorporado nas práticas diárias.

Hall (1997), ao discutir as representações, afirma que elas só podem ser analisadas de forma correta quando voltadas às verdadeiras formas concretas

assumidas pelo significado na manobra concreta da leitura e interpretação, sendo necessário análise minuciosa no que tange a sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons – elementos chamados também de formas materiais, nos quais o significado simbólico transita.

É a investigação sobre a forma como se constrói o significado que movimenta a análise de Stuart Hall (1997) na perspectiva do conceito de representação. Heloíse Santi & Vilso Santi (2008, p. 2-3), ao abordarem as representações na visão de Stuart Hall, afirmam que:

Os significados culturais não estão na cabeça, têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso da nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Os sinais por sua vez, possuem significado compartilhado – representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos do mesmo jeito. Dito de outra forma, as linguagens funcionam através da representação: elas são sistemas de representação.

A análise dos fenômenos contemporâneos na corrente teórica dos Estudos Culturais tem no conceito de representação uma centralidade, explicitada por Stuart Hall como uma série de análises de senso comum, sendo assim classificada como uma teoria das representações sociais, partindo da concepção de cultura como um grupo de significados partilhados.

A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global. Essa cultura é formada pelos mais diversos artefatos culturais com o intuito de explorar os sentidos da visão e da audição de seus telespectadores, almejando grandes audiências, passando a dominar a vida cotidiana. Isso implica as discussões e preocupações da sociedade contemporânea (KELLNER, 2001, p. 9).

A cultura da mídia é também uma cultura “*high-tech*”, como afirma Kellner (2001, p. 10), pois “[...] explora a tecnologia mais avançada, é um setor vibrante da economia, um dos mais lucrativos, e está atingindo dimensões globais”. Com isso produzem-se novos tipos de sociedades em que os princípios organizadores são a mídia e a tecnologia. O autor usa o termo “cultura da mídia” para designar tanto a natureza quanto as formas da indústria cultural, seu modo de produção e distribuição. Essa expressão destitui os obstáculos artificiais entre o campo dos

estudos de cultura, mídia e comunicações e chama a atenção “[...] para a interconexão entre cultura e meios de comunicação na constituição da cultura da mídia, desfazendo assim distinções reificadas entre ‘cultura’ e ‘comunicação’” (Ibid., p. 52).

A distinção é rígida e arbitrária entre cultura e comunicação, devendo ambas as definições tradicionais ser desconstruídas.

Quer tomemos “cultura” como os produtos da cultura superior, quer como os modos de vida, quer como o contexto do comportamento humano, etc., veremos que há íntima ligação com a comunicação. Toda cultura, para se tornar um produto social, portanto “cultura”, serve de mediadora da comunicação e é por esta mediada, sendo, portanto comunicacional por natureza. No entanto, a “comunicação”, por sua vez, é mediada pela cultura, é um modo pela qual a cultura é disseminada, realizada e efetivada. Não há comunicação sem cultura e não há cultura sem comunicação; por isso, traçar uma distinção rígida entre ambas e afirmar que um dos lados é objeto legítimo de estudo disciplinar, enquanto o outro é relegado a uma disciplina diferente, constitui um excelente exemplo da miopia e da futilidade das divisões acadêmicas arbitrárias do trabalho. (KELLNER, 2001, p. 53).

Mídia, cultura e comunicação não podem ser vistas separadamente, pois nos permitem observar outras formas de cultura da mídia e comunicação como merecedoras de análises e críticas.

A expressão “cultura da mídia”, segundo Kellner (2001, p. 54), tem a excelência de dizer:

[...] que a nossa é uma cultura da mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, que os meios de comunicação de massa suplantaram os modos anteriores de cultura como o livro ou a palavra falada, que vivemos em um mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura.

A cultura da mídia é definida como a forma dominante e o lugar da cultura nas sociedades contemporâneas. As mídias e a experiência docente no campo da escola confirmam isso, ainda são trabalhadas como algo para animar as aulas, como afirma Pretto (2013, p. 138):

[...] o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas em um animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir. Essa é, na realidade, uma das características do mundo em que vivemos.

Ao observar a relação da mídia com a educação, percebe-se que a escola não deve ver as mídias e seus artefatos culturais como algo competitivo, mas travar com ela um jogo dialético (FRANCO, 1987). Nessa perspectiva, as ideias convergem por meio de fortes argumentações na busca de novos conceitos, que podem trazer novos encaminhamentos metodológicos capazes de auxiliar no processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Se for preciso pensar em novos modelos de escola para suprir as novas demandas sociais, não há como isso acontecer sem refletir também sobre a formação do novo professor/a:

Iniciar, hoje, a formação do novo educador é premente. Um significativo passo nessa direção é considerar, no cotidiano da sua formação, as questões da comunicação, da informação e das imagens, com o objetivo de tornar os novos profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que está construindo. Naturalmente, se estamos pensando em uma escola na qual a cultura áudio visiva seja uma presença, o professor, principal personagem desse processo, precisa estar preparado para trabalhar com essa cultura. Uma cultura que está intimamente relacionada com as mídias e, por isso, exige e determina uma nova linguagem. (PRETTO, 2013, p. 141).

A universidade, responsável legítima pela formação dos/as professores/as, é a instância que precisa atentar para as novas exigências sociais, pois, antes de pensar em uma efetiva mudança na escola, é preciso rever os sistemas educacionais universitários, propondo debates sobre essas novas possibilidades. Isso é possível, pois esses espaços privilegiam a diversidade cultural, sua capacidade de trabalhar a interdisciplinaridade, baseada nas discussões e nas pesquisas, em especial as relacionadas às mídias como artefatos culturais e à importância de sua inserção nos espaços escolares.

De certa forma, o que nos moveu em relação a essa investigação foi a participação em um programa de formação que aproximou a escola da universidade, como já explicitado acima. O PDE/PR, como um programa de formação continuada, pode ser visto como uma nova proposta formativa que prioriza o tempo e o espaço de formação do/a professor/a, voltado às necessidades de encarar os problemas encontrados nas escolas públicas paranaenses e que objetivam melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Apropriar-se das informações advindas dos artefatos culturais pode contribuir para novas possibilidades de práticas e atuação pedagógica, e também para gerar

novos conhecimentos advindos de novas pesquisas. Não basta, contudo, acrescentar as mídias, pois isso não significa inovação, já que usar os artefatos culturais por si só não garante a aprendizagem. É preciso ousar e formar professores para a atuação com esses artefatos de forma mais ampla possível.

A interação do/a professor/a na sua prática diária com as mídias é que é ação mediadora da aprendizagem, isto é, a ação é mediadora quando interfere na prática pedagógica associada aos conhecimentos científicos, com isso possibilitando um trabalho pedagógico profícuo para a construção de novos saberes.

A tecnologia e suas mídias, portanto, são conquistas da criação humana, do seu pensamento e da sua cultura, entendida ainda como resultado das relações sociais e da sua formação biológica, em virtude da sua capacidade de transformar e inovar sobre os recursos naturais.

Pinto (2005) expressa que esta época contemporânea é superior a todas as outras, e tudo o que se tem é melhor que o que se tinha até o passado nem tão distante. Logo, é pertinente destacar que hoje se tem o diferenciado de tudo o que já se tinha visto outrora, no entanto, as antigas civilizações e mais ainda as modernas, também tiveram suas conquistas, oriundas de pesquisas realizadas e ainda do aproveitamento dos conhecimentos que foram herdados ao longo dos tempos.

É oportuno salientar que, para o mencionado autor, a tecnologia resulta das ações dos seres humanos, e da relação do homem com as técnicas, sendo, portanto, resultado da realidade em que se está vivendo em determinado momento.

O autor ainda evidencia a sua recusa na utilização da expressão "era tecnológica" (PINTO, 2005, p. 19) e afirma que, em cada momento da história da humanidade, o homem experimentou e criou meios que lhe propiciassem conforto. O homem sempre viveu momentos de era tecnológica. O que existe agora, portanto, são novos meios e novas técnicas para melhorar a qualidade de vida das pessoas, em especial das sociedades desenvolvidas economicamente. Dessa forma, ao longo dos anos, a realidade do ser humano foi se modificando e as técnicas foram se aprimorando. A "[...] verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção de formas de convivência" (Ibid., p. 20). Trata-se de relações sociais e formas de convivência criadas e aprimoradas pelos próprios seres humanos, dando-lhes, assim, condições de criar e de recriar novas formas de comunicação.

Toda essa nova tecnologia tem, de pronto, uma característica importante. Trata-se do aumento crescente da ação à distância. Essa característica não está apenas ligada ao desenvolvimento dos chamados novos meios de comunicação, mas também a uma série de inovações tecnológicas que, para Thompson (2011, p. 302), vão “[...] da pólvora à fissão nuclear, da eletricidade à informação tecnológica [...]”, aumentando assim a distância que se pode atingir da ação humana em espaços e tempos, retratados de maneiras imprevistas e imprevisíveis.

Uma segunda característica, certamente negativa, é a de que contemporaneidade se concretiza por meio das diferenças no acesso aos avanços tecnológicos, de modo que o conceito de "era tecnológica" (PINTO, 2005) se tornou uma ideologia de grupos dominantes em que a cultura do consumismo se justifica por metáforas que se consolidam por desníveis de países subdesenvolvidos, de modo que esses países alcançam a tecnologia vagarosamente, utilizando-se do que já foi descoberto para fabricar seus artefatos culturais, ou imitando técnicas já ultrapassadas.

De acordo com os pressupostos do autor, é mediante o trabalho que o homem projeta o seu ser, criando melhores condições de vida pelas transformações das realidades materiais e promoção de novos vínculos produtivos. Deste modo, faz-se necessário também compreender a divisão social do trabalho que é desenvolvido, pois “[...] o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido” (PINTO, 2005, p. 223).

Para ele, cabe ao técnico bem intencionado demonstrar que os países que são classificados como sendo subdesenvolvidos têm condições de manter-se no patamar como nação autêntica, empregando a tecnologia que lhes convém, sem o depreciativo adjetivo de subdesenvolvido perante os outros. Expressa ainda que esses países se apropriam de tecnologias que foram simplesmente transplantadas e que não criaram, usando-as de cabeça para baixo, deixando de capacitar as pessoas para as transformações sociais necessárias em meio à sociedade, aceitando o que vem de fora, de forma que “[...] a tecnologia converte-se em teologia da máquina, à qual imitando os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos perpétuos de devoção” (PINTO, 2005, p. 291).

Essas concepções nos fornecem as premissas para a compreensão de que o ser humano está atrelado a um processo em que deixa de lembrar que a máquina é uma invenção própria de suas mãos, e que a existência de máquinas deve ser entendida como parte das relações que se estabelecem com o meio em que vive:

Parece o idólatra, que, com os conhecimentos hauridos nos livros ou na palavra dos conferencistas estrangeiros, está se constituindo a si mesmo, está recebendo a prestação os fragmentos de uma substância com que vai compor sua essência de intelectual, de professor ou de técnico. (PINTO, 2005, p. 291).

Desse modo, é crucial ressaltar que o papel da tecnologia é aplicado de forma desigual entre regiões e entre países. Esse problema é brilhantemente percebido pelo autor ao afirmar que: “Compreende-se bem que o primeiro dos sofismas soprados pela consciência dominadora aos ouvidos dos obedientes discípulos seja a suposição de que a teoria tecnológica é uniforme” (PINTO, 2005, p. 320). O autor aborda a técnica como um ato qualitativo e munido de significados estabelecidos por meio das relações do homem com o meio, e evidencia que nenhuma ação humana deixará de repercutir sobre o meio, sem sobre ele provocar alterações. O ser humano é, portanto, capaz de modificar a natureza a partir de suas necessidades.

Para ele, nos países subdesenvolvidos, as classes que se beneficiam do Estado não demonstram interesse em alterar o quadro de subordinação existente entre elas, de modo que ainda reprimem qualquer tentativa de invento que possa ameaçar a sua posição. Afirma, contudo, que toda tecnologia carrega consigo um conteúdo ideológico, ao passo que consiste em resultado de ações humanas, ações que surgem a partir do trabalho do ser humano e envolvendo, sobretudo, a ligação entre o técnico e o fabricante de um bem e ainda o destino dado ao que foi criado.

Essa exposição nos suscita mais interesse em desvendar a representação dos/as professores e suas práticas com o uso das mídias como artefatos culturais para que tenha repercussão social (MORAES, 2013). O objeto elencado nesta investigação intenta compreender, mesmo que em um primeiro momento: *—De que forma os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores/as da educação básica? —Quais são as representações sobre sua inserção na escola?* Com isso, pretendemos corroborar as conclusões a que chegou Álvaro Vieira Pinto, no sentido de evidenciar a representação crítica dos professores/as, cuja técnica é o treinamento.

O próximo capítulo percorre as sendas dos Estudos Culturais como base para "pensar fora da caixa", aonde percebemos a interdisciplinaridade como base metodológica, aproximando-nos da escola, dos professores e de suas representações.

CAPÍTULO 2

OS ESTUDOS CULTURAIS E SUA TRAJETÓRIA: "PENSANDO FORA DA CAIXA"!...

Os estudos culturais e seu campo de estudo surgem na Inglaterra, ao final dos anos 1950, vinculados ao CCCS – *Center for Contemporary Cultural Studies*, (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, quando a classe operária inglesa do pós-guerra propõe alteração nos seus valores tradicionais.

Os estudos culturais surgiram dentro de um contexto histórico e social em torno do trabalho de Richard Hoggart, de Raymond Williams e de Edward Palmer Thompson. Os três se preocupavam de forma diferente com as questões da cultura na sociedade, dividida em estratos sociais, ou seja, em camadas sociais em um momento crítico marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial. Seus fundadores publicaram três textos que constituem a base dos estudos culturais: o primeiro texto trata da autobiografia e da história cultural da metade do século XX, o segundo texto constrói um histórico do conceito de cultura e o terceiro texto reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa (ESCOSTEGUY, 2010).

Apesar de não fazer parte como membro do grupo de fundadores dos Estudos Culturais, Stuart Hall teve sua contribuição reconhecida frente à formação dos estudos culturais britânicos. Foi diretor do CCCS entre os anos de 1968 a 1979, “[...] incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na sociedade [...],” ressalta Escosteguy (2010, p. 29). A autora ainda expressa que Stuart Hall exerceu uma função de aglutinador em momentos de intensas distensões teóricas e oportunizou debates teórico-políticos, tornando-se um “catalizador de inúmeros projetos coletivos”. Desde o seu nascimento, os Estudos Culturais foram pautados pela transdisciplinaridade, influenciados pelo estruturalismo e pelo materialismo cultural.

Para Johnson (2010, p. 19), “[...] os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo”. Assim, é possível afirmar que os Estudos Culturais se centram nas conexões entre a cultura, a história e a sociedade.

Este campo teórico também teve contribuições de suma importância nas críticas dos movimentos de lutas feministas e contra o racismo. Os trabalhos focados nas diferenças de gênero através do feminismo marcaram um período nos anos 1970, tornando visíveis as proposições antes não conhecidas e produziram novos objetos de estudo, tendo uma reformulação obrigatória de outros tantos. Sobre o movimento feminista, Johnson (2010, p. 15) afirma que as pessoas não se sentiam inseridas no contexto de gênero, sendo o feminismo responsável pela contribuição desse deslocamento: “[...] da crítica anterior baseada na noção de ideologia, para abordagens que se centram nas identidades sociais, nas subjetividades, na popularidade e no prazer”.

Os Estudos Culturais, segundo Kellner (2011, p. 39) “[...] delineiam o modo como as produções culturais articulam ideologias, valores e representações de sexo, raça e classe na sociedade, e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam”. Ao traçar articulações com base nos textos culturais e seus contextos sociais, objetiva-se a construção das culturas desenvolvidas pelas sociedades e o modo como a cultura exerce influência sobre as pessoas. O modo, seus efeitos e a origem como a cultura se sobrepõem nos processos de dominação ou resistência é que torna os Estudos Culturais “materialistas” (KELLNER, 2001, p. 49).

O materialismo cultural é representado, por Williams (1981, p. 64-65), como “[...] a análise de todas as formas de significação dentro dos reais meios e condições de produção”. Isso quer dizer que, para analisar de forma correta a cultura da mídia, localizamos os objetos de análise dentro do sistema de produção, distribuição e consumo nos quais são “produzidos e recebidos”.

Kellner (2001, p. 64), ao falar sobre o materialismo cultural, afirma que:

[...] o materialismo cultural também focaliza os efeitos materiais da cultura da mídia, insistindo em que suas imagens, espetáculos, discursos e signos exercem efeitos materiais sobre o público. Para o materialismo cultural, os textos da mídia seduzem, fascinam, comovem, posicionam e influenciam seu público.

Com isso, cabe aos Estudos Culturais analisar de que forma alguns textos e tipos de cultura da mídia causam danos ao público, que tipo de efeitos autênticos os produtos da cultura da mídia exercem, que espécie de potenciais aplicados contra-hegemônicos e que possibilidades de resistência e luta são encontradas nas obras da cultura da mídia. Os bons efeitos dos Estudos Culturais:

[...] consiste em contribuir para o desenvolvimento de uma teoria e de uma política crítica da sociedade presente... é preciso ter uma teoria da sociedade para elucidar fenômenos e desenvolvimentos sociais, políticos e culturais, ao mesmo tempo que a pesquisa intensa nessas áreas pode, por sua vez, contribuir para desenvolver a teoria crítica da sociedade. (KELLNER, 2001, p. 74).

Os Estudos culturais e os estudos das mídias agem com o intuito de localizar as produções culturais em diferentes contextos sociais, seja econômico, social ou político, de forma ampla, dos quais eles apareçam e nos quais cumpram seus efeitos.

Para Johnson (2010, p. 19), é evidente que, no campo dos Estudos Culturais, precisamos de estratégias particulares para defini-los. É necessário haver uma estratégia que revise as abordagens existentes, que identifique seus objetos característicos, bem como a sua competência, e que mostre as suas falhas e os seus limites: “Na verdade, não é de uma definição ou de uma codificação que precisamos, mas de sinalizadores de novas transformações”.

Esse campo teórico não assume quaisquer práticas disciplinares encontradas nas instituições de ensino superior, pois essas práticas e suas diferenças carregam consigo “[...] uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais [...]” que são rejeitados pelos Estudos Culturais, segundo Nelson, Treichler & Grassberg (2013, p. 9). Os Estudos Culturais têm, em sua relação, total desconforto com as disciplinas acadêmicas chamadas de interdisciplinares e antidisciplinares. Frequentemente as disciplinas acadêmicas “[...] descontextualizam tanto seus métodos quanto seus objetos de estudo; os Estudos Culturais, apropriadamente, concebem a ambos de forma relacional” (Ibid., p. 30).

Para esses autores, os Estudos Culturais “[...] rejeitam a equação exclusiva de cultura como alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas”. Nesse contexto, pode essa proposta ser compreendida como o estudo de “[...] todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade [...]”, que se fazem presentes em toda a sociedade contemporânea no que tange ao uso de artefatos que objetivam a comunicação que é muito visível através das mídias. (Id., 2013, p. 12).

Nessa axiologia, a cultura é compreendida “[...] tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de

poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante”. Ou, como afirma Hall (1986, p. 26), cultura significa “[...] o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica [...]”, bem como “[...] as formas contraditórias de senso comum, que enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

A cultura deve ser respeitada e valorizada dentro das diferentes classes sociais, em que riqueza e poder não carecem de mais valor cultural que os menos favorecidos.

Sobre a relação entre os Estudos Culturais e o conceito de cultura, Costa (2011, p. 109) afirma que:

[...] os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de “descolonização” do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o que de “melhor foi pensado e dito”, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, com a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.).

Na segunda metade de 1970, observa-se então um crescimento dos meios de comunicação de massa, vistos na época como mecanismos capazes de promover o entretenimento e também como artefatos culturais ideológicos do Estado, chamando a atenção dos pesquisadores do CCCS. Pensamos que assim é iniciada a pesquisa dos Estudos Culturais em relação às mídias. No início de 1980, o CCCS caracterizou-se pela difusão dos Estudos Culturais, sendo visto como uma força de descentralização. Notadamente há uma grande expansão dos estudos culturais em vários países, ocasionados pelos avanços dos processos de globalização.

O foco central, para Escosteguy (2010, p. 41), “[...] passa a ser a reflexão sobre as novas condições de constituição das identidades sociais e sua recomposição numa época em que as solidariedades tradicionais estão debilitadas”. Aos poucos, ainda em 1980, são determinadas novas análises dos meios de comunicação, definidas pela autora (Ibid., p. 42), como a “[...] realização de

investigações que combinam análise de texto com pesquisa de audiência”. Com isso se objetivava dar visibilidade ao que se via nos meios de comunicação, ou seja, aos sujeitos que faziam parte na produção dos sentidos.

Na América Latina, os itinerários de Martín-Barbero e Canclini serviram para evidenciar a configuração da abordagem dos Estudos Culturais no espaço latino-americano.

Entre 1980 e o momento presente, os Estudos Culturais constituíram e constituem uma nova fase, a de internacionalização, isto é, a sua aplicação nas mais diversas áreas. Aos/às estudiosos/as das mídias esse campo teórico é fértil para as investigações, por isso foi e é a nossa opção de arcabouço teórico para esta pesquisa.

2.1 Estudos Culturais e interdisciplinaridade

Os Estudos Culturais desempenham uma forte influência sobre as disciplinas acadêmicas, especialmente nos Estudos de Mídia e Comunicação. Essa teorização possui, na verdade, um campo axiológico no qual a interdisciplinaridade é proposta como prática, entendendo os processos culturais como independentes, diferentes da prática individual de cada disciplina que trabalha os fenômenos de forma isolada.

Vários pesquisadores dos Estudos Culturais têm se debruçado na análise dos meios de comunicação, ou seja, ao estudo das mídias. Esse campo teórico propõe uma reflexão sobre a comunicação midiática, sendo que, no ponto de encontro dessas duas frentes, como afirma Escosteguy (2010, p. 45), “[...] identifica-se uma forte inclinação em refletir sobre o papel dos meios de comunicação na constituição de identidades, sendo esta última a principal questão deste campo de estudos na atualidade”.

Costa (2011, p. 107) enfatiza que os Estudos Culturais “[...] constituem um campo novo de saberes, com pouco mais de cinquenta anos, e algumas de suas peculiaridades mais saudáveis são a vocação para o cruzamento de fronteiras para certo tipo de pós ou antidisciplinaridade e para uma rejeição aos cânones”.

Os Estudos Culturais não configuram uma disciplina ou uma nova disciplina, mas uma área do conhecimento em que diferentes disciplinas interagem, com o intuito de estudar os aspectos culturais da sociedade contemporânea. Resultam esses estudos da insatisfação com algumas disciplinas e seus limites, assim,

portanto, um campo interdisciplinar no qual as ideias convergem, com o objetivo de propor entendimento dos fenômenos e das relações que não seria possível e acessível, por meio das disciplinas existentes (TURNER, 1990, p. 11). Consiste, ainda, num campo de estudos onde diversas disciplinas se cruzam com o objetivo do estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea.

As tradições desse campo teórico combinam, na medida do possível, com a:

[...] teoria social, análise cultural, história, filosofia e intervenções políticas específicas, superando a divisão acadêmica convencional do trabalho por meio da superação da especialização que divide o campo de estudo da mídia, da cultura e das comunicações. (KELLNER, 2001, p. 42).

Isso significa que os Estudos Culturais trabalham com uma concepção interdisciplinar que se utiliza de diversas teorias e discursos teóricos, transpondo os limites estabelecidos entre as várias disciplinas acadêmicas.

A abordagem interdisciplinar, na visão de Kellner (2001, p. 43), implica:

[...] a ultrapassagem de fronteiras entre disciplinas na ida do texto ao contexto, portanto dos textos à cultura e à sociedade. A ultrapassagem das linhas divisórias inevitavelmente nos impele para as fronteiras de classe, sexo, raça, sexualidade, etnia e outras características que distinguem os indivíduos uns aos outros e por meio das quais as pessoas constroem sua identidade.

Os Estudos Culturais interdisciplinares teorizam a complexidade e as contradições dos efeitos provocados por uma ampla quantidade de formas de mídia, cultura e comunicação, que se fazem presentes na vida dos indivíduos mostrando como podem servir de instrumentos de dominação, com possibilidades também de recursos para a resistência e a mudança.

A interdisciplinaridade, sempre que adotada na área educacional, pode ser assim definida na medida em que há interação das diversas áreas do saber no estudo de um fenômeno com a ação conjunta das disciplinas ao mesmo tempo, mas em direções convergentes, como afirma Faria (2015, p. 107):

A interdisciplinaridade provoca um momento de forte intensidade na produção do conhecimento, pois resulta da interação entre as disciplinas. O conhecimento não se limita à fronteira, mas a ultrapassa. Uma reflexão interdisciplinar precisa compartilhar uma metodologia geral, uma linguagem teórico-metodológica; precisa articular a reflexão sobre objetos na fronteira; e, principalmente, precisa de uma epistemologia que lhe corresponda para superar as fragilidades dos conceitos.

A organização e a articulação dos saberes das diversas disciplinas acarretam o seu fortalecimento com o intuito de perceber que todos os conhecimentos são importantes sem dissolvê-los, pois, muitas vezes, no campo da pesquisa, uma única disciplina não solucionará o problema.

Johnson (2010, p. 22) afirma que “[...] os processos culturais não correspondem aos contornos do conhecimento acadêmico na forma como ele existe. Nenhuma disciplina acadêmica é capaz de aprender a plena complexidade (ou seriedade) da análise [...]”, ficando evidente, nos textos do autor, que os Estudos Culturais podem ser interdisciplinares em sua totalidade.

Teruya (2006, p. 2) expressa, sobre os EC, que, “[...] é um campo onde convergem preocupações e métodos para entender fenômenos que não são compreensíveis nas disciplinas existentes”.

2.2 Os Estudos Culturais e a sua relação com a mídia e a educação

Os Estudos Culturais e o estudo das mídias podem “[...] ajudar os educadores e as instituições educacionais a desenvolver a consciência das variadas motivações e valores, assim como fornecer dados para a pesquisa que estimem os efeitos das suas políticas e práticas” (SILVEIRA, 2011, p. 36). Nesse campo é possível que os/as professores/as desenvolvam novas estratégias metodológicas, a fim de promover os processos de ensino e de aprendizagem nos espaços educacionais, fazendo com que os/as alunos/as se sintam inseridos neste processo, e não apenas parte dele.

A escola contemporânea tem se aproximado dos EC por meio das relações vivenciadas entre professores/as e alunos/as em sala de aula, tendo os/as professores/as a função de ensinar vislumbrando as diferentes realidades significativas. Esse conceito de realidade deve ser ampliado para além das ideias centrais de comunidade, de espaço, de tempo e de identidade cultural volúvel, ou seja, uma identidade cultural desprovida de estabilidade. Essa compreensão aparece assim, para Silveira (2011, p. 117): “[...] parece-nos, está diretamente implicada com o que vemos e deixamos de ver em nossas salas de aula e, logo, com as direções, com as escolhas que fazemos em termos do que ensinar e como ensinar”.

Os conhecimentos científicos disciplinares, o currículo e as formas de organização escolar desafiam os/as professores/as a ultrapassar a ideia de exercerem o papel de meros transmissores de informações. Esse desafio perpassa a necessidade de serem produtores culturais com práticas pedagógicas que visem assinalar as experiências com os/as alunos/as, para que, juntos, possam observar o caráter socialmente construído “[...] de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (GIROUX, 2013, p. 101). Esse autor ainda chama a atenção para os novos desafios dos/as educadores/as ao ele afirmar que:

[...] os/as educadores/as não poderão ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. À medida que a globalização capitalista integra sistemas financeiros, mobiliza sistemas de comunicação e redes de consumo que atingem o mundo inteiro e, cada vez mais, divide uma força de trabalho pós-fordista entre trabalhadores de “centro” e de “periferia”, os Estudos Culturais precisam reconhecer que o espaço da política e da globalização é um espaço de luta e contestação e não simplesmente um espaço de dominação. (GIROUX, 2013, p. 86).

Com isso, percebemos que os Estudos Culturais servem como orientadores para as práticas pedagógicas, possibilitando aos/às professores/as repensarem suas teorias e práticas educacionais e a reflexão sobre “[...] o que significa educar os/as futuros professores/as para o século XXI”. Ainda ressalta que “[...] os/as futuros/as professores/as e os/as atuais precisam ser educados/as sobre a viabilidade de se desenvolver uma aprendizagem baseada no contexto e que leve em conta as experiências dos/as estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno do prazer” (GIROUX, 2013, p. 94). Essas são possibilidades advindas dos Estudos Culturais para contribuir com as necessidades da população estudantil.

Esse campo de estudo mostra-se, então, empenhado com o “[...] estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (GIROUX, 2013, p. 95). Os textos que circulam na

sociedade transformando os espaços são textos culturais, que, conforme os estudos das experiências dos estudos culturais desenvolvidos pelo autor:

[...] não se referem simplesmente à cultura da imprensa ou à tecnologia do livro, mas a todas aquelas formas auditivas, visuais e eletronicamente mediadas de conhecimento que têm provocado uma mudança radical na construção do conhecimento e nas formas pelas quais o conhecimento é produzido, recebido e consumido. Vale a pena observar que a juventude contemporânea não depende apenas da tecnologia e da cultura do livro para construir e firmar suas identidades; em vez disso, eles/elas se enfrentam com a tarefa de encontrar seu caminho numa paisagem cultural descentrada, não mais presa nas amarras da tecnologia da imprensa, de estruturas narrativas fechadas ou na certeza de um futuro econômico seguro (GIROUX, 2013, p. 95).

Assim, observamos que as configurações disciplinares dominantes não atendem à demanda das novas gerações, pois atuam de forma isolada, têm dificuldade de lidar com as atitudes, com as representações e com os desejos desses jovens, que são constituídos “[...] no interior de linguagens e práticas culturais que se intersectam de forma diferente entre (e dentro de) questões de raça, classe, gênero e diferenças sexuais” (GIROUX, 2013, p. 95-96). Assim, portanto, a juventude narra suas histórias e essas narrações devem ser compreendidas nos mais diversos contextos de lutas nos quais se sentem inseridos, compreendendo a sua linguagem nas suas possíveis atuações dentro dessas lutas. É justamente “[...] esta linguagem da diferença, da especificidade e da possibilidade que está faltando na maior parte das tentativas de reforma educacional”.

Os EC desafiam o tradicional papel dos/as professores/as de serem meros transmissores/as de informações, pois pesquisas encampadas por pesquisadores desse campo teórico dos EC têm apresentado possibilidades e, ao mesmo tempo, a urgência de fomentar programas e espaços continuados de formação, tal como preconiza a LDB de 1996 em vigência. É preciso ousar pensar a formação para além de mero treinamento e na compreensão de que as mídias são artefatos culturais prenes de histórias e de culturas sociais, que devem ser apreendidas pelos professores do nosso tempo (MORAES, 2016; PRETTO, 2008; BRITO & PURIFICAÇÃO, 2008; GIROUX, 2013).

Insistem que os/as professores/as são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas e fornecem uma nova linguagem para educar os/as professores/as e os/as administradores/as em torno da questão do serviço público. Ao mesmo tempo, os Estudos Culturais transformam o papel do/a professor/a: do papel de um/a técnico/a supostamente objetivo/a, para o papel de um/a intelectual público/a, comprometido/a. Nesta perspectiva, a educação dos/as professores/as se modela não através de um dogma particular, mas através de práticas pedagógicas que promovem as condições para que os/as estudantes estejam criticamente atentos à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores. Os Estudos Culturais exigem que os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação. Isso sugere que os professores/as deveriam estar criticamente atentos/as às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização. (GIROUX, 2013, p. 98).

Percebemos que esse campo teórico é fértil e pode, de certa forma, contribuir para problematizar e redefinir os papéis das instituições de ensino, papéis vistos como um discurso compreendido que ajuda na autodefinição dos/as educandos/as, e oferece, assim, “[...] um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar” (HENRY GIROUX, 2013, p. 98).

A importância das contribuições dos Estudos Culturais localiza-se

[...] no cunho amplo e político que a noção de cultura assumiu, repercutindo na importância da análise histórica local de fenômenos socioculturais, no estudo das diferenças culturais das mais variadas ordens (étnicas, sexuais, entre outras) e na importância que as conquistas tecnológicas assumiram na contemporaneidade. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 84).

Os fenômenos socioculturais são visíveis no ambiente escolar, enraizados pelas características da sociedade contemporânea, cabe à escola e, especificamente, aos/às professores/as estarem abertos aos novos desafios que, segundo a autora:

[...] foi o de propor uma cooperação entre especialistas de diversas disciplinas, o que, de alguma forma, abalou a divisão organizativa vigente no momento e encorajou certa violação de fronteiras disciplinares em termos de temáticas específicas, objetos e contribuições teóricas e metodológicas. No entanto, ao longo dos tempos, as relações entre os estudos culturais e esses outros campos do saber foram se alterando. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 84).

Essa violação de fronteiras apresentada por Escosteguy (2011) é sentida como uma efervescência no que tange ao debate das mídias e suas implicações no campo da educação. Várias são as pesquisas que surgem emersas no campo dos EC, o que dá visibilidade ao campo e aproxima sua leitura das realidades contemporâneas. As mídias dão visibilidade às diferenças culturais e rompem com as fronteiras étnicas, raciais e territoriais. Assim, "pensar fora da caixa", como anunciado anteriormente e no sentido de desfazer limites, tem sido possível, mesmo que ainda timidamente, por essa via de análise.

As contribuições dos Estudos Culturais são muitas. A autora ressalta que esse campo teórico tem auxiliado a:

[...] repensar o próprio sentido de comunicação, considerando-a como um processo sociocultural básico onde se destaca a ação de todos os sujeitos envolvidos na produção de sentido. Mais do que estudar as tecnologias de comunicação como instâncias que intervêm na comunicação ou, em outras palavras, em termos instrumentais, entende-se a comunicação como constitutiva de práticas sociais, portanto da estruturação da sociedade, [...] o recorte que cabe à comunicação é investigar as práticas socioculturais mediadas pelas tecnologias de comunicação. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 89).

Os pesquisadores dos Estudos Culturais defendem uma prática educativa com o intuito de valorização das identidades e das diferenças culturais, pois, “[...] para além do respeito às diferenças, é preciso agir para mudar o discurso e o poder, a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustenta a desigualdade social” (TERUYA, 2006, p. 5).

Essa mesma desigualdade social está muito presente no espaço da fronteira onde se desenvolveu esta pesquisa, que é um espaço da diferença e das desigualdades de diferentes realidades sociais e étnicas que “[...] se integram ou se opõem na construção da dinâmica das fronteiras nacionais como espaços sociais de integração, tensão e poder” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 20).

Além da desigualdade social nesse espaço onde se dá a pesquisa, o grupo de professores/as também é bastante heterogêneo, tanto nas disciplinas que atuam, quanto nos encaminhamentos metodológicos que propõem para as suas aulas. Isso é visível nos resultados das entrevistas, ou seja, nas suas representações sobre os artefatos culturais e sua inserção nos espaços escolares, assunto a ser especificamente abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES E OS AUTORES QUE FUNDAMENTAM ESSA CATEGORIA DE PENSAMENTO

A teoria das Representações Sociais teve início nas décadas de 1960 e 1970 com o objetivo de estudar os mais diversos fenômenos sociais. Teve como a primeira base teórica a obra de Serge Moscovici, intitulada *La Psycanalyse, son Image et son Public*, publicada no ano de 1961 (SÁ, 2002).

Moscovici (1978, p. 26), ao abordar a representação social afirma ser “[...] uma modalidade de conhecimento popular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. No termo para explicar o que é uma representação, ele sustenta a ideia de que “[...] é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 27). Afirma não existir:

[...] um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Nessa direção, Sá (2002) afirma que a teoria das representações sociais vistas nos campos da psicologia e da sociologia expande-se também para o setor educacional.

Nessa perspectiva, Silva (2013, p. 193-194) trata as representações como sendo:

[...] processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não preexistem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder. O processo de significação é um processo social de conhecimento. Os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto,

administrável, governável. É dessa forma que representação – como uma forma de saber – e poder estão estreitamente vinculados.

Representar é uma característica própria do ser humano. Já o termo "representação" pode ser compreendido como um elemento necessário, ou seja, como o termo genérico das mais diversas realizações culturais, pois provamos o mundo por meio dos sistemas de representação, visto que são as representações que provocam o crescimento de nossas experiências. Em conclusão, nenhuma experiência fora das classes da representação ou do percurso pode existir, pois “[...] é por meio dos significados produzidos, pelas representações, que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Murilo César Soares (2000) aponta que o uso do termo "representação" nas pesquisas de cultura e comunicação tem sido crescente nos últimos anos. Isso não poderia ser diferente quando estudamos as mídias no contexto educacional. Ressaltamos a origem do fenômeno e as dificuldades de sua idealização, pois, quando abordamos a representação, estamos nos dirigindo a um fenômeno capaz de sofrer constantes transformações, tanto nas formas concretas de manipulação ou na aparição sensível, como ainda em sua dimensão simbólica.

Esse pensador afirma ainda que o ponto de partida da elaboração do conceito de "representação" foi a filosofia medieval. Conforme o autor, é a filosofia medieval que introduz o termo latino “*repraesentatio*” como o indicador de uma ideia, uma imagem, uma coisa, sugerindo semelhanças com o objeto ou com coisa representada, pois, para ele, “[...] representar envolvia, portanto, a ideia de representar algo então ausente como se estivesse presente, ou seja, tornar algo presente outra vez” (SOARES, M. C., 2000, p. 48).

O conceito de "representação mental" surge no século XII, numa época em que o vocabulário filosófico ocidental se estabelecia em sua grande parte. Nessa época, ao vocabulário foi oferecida uma função semântica enquanto signo de outro objeto. A partir disso, Murilo César Soares (2000, p. 48) afirma que “[...] a representação mental poderia atuar como uma palavra mental, assumindo um papel linguístico, de modo que as representações podiam ser combinadas para formar conceitos mais complexos ou sentenças da linguagem”. O termo passa a ser utilizado para se referir ao conhecimento que podemos ter da realidade. Essa perspectiva é advinda dos anos finais do século XVIII, de Immanuel Kant, filósofo que concebe a representação como um gênero em que as manifestações cognitivas

seriam espécies. Para ele, é o ato de conhecer que constrói o mundo cognoscível e o faz através das representações, estas marcadas pelas limitações de nossos sentidos e capacidades (ABAGNANO, 1982; SOARES, M. C., 2000).

Já no século XIX houve uma grande preocupação em focar o papel das estruturas sociais e das conjunturas históricas na constituição das representações e então aparece a perspectiva de análise para o problema representacional. Segundo Murilo Soares (2000, p. 48), “[...] passa-se a considerar a possibilidade da produção social das ideias que sancionam percepções sobre coisas, pessoas, estados e processos”. Essa lógica teve como precursores Marx e Engels (1998), que utilizavam o termo "ideologia" para se referir às influências das estruturas sociais na construção das representações existentes em determinada época histórica. Essa perspectiva acarretou em definir em primeiro plano o modo de produção material da sociedade quando a dificuldade está na formação de ideias.

Murilo Soares (2000, p. 49) afirma que “[...] ideologias são, portanto, representações conceituais de caráter político que configuram a realidade social a partir do prisma de uma classe, destacando-se nesse processo a classe dominante”. Sendo assim, as ideologias se tornam uma forma de representação que se autossustenta e tende a estabelecer um forte antagonismo com produções de competição.

Durkheim (1989), no início do século XX, propôs o conceito de representações coletivas, com o objetivo de indicar categorias que conseguissem traduzir estados coletivos de pensamento. Nessas categorias de pensamento, o que é chamado de determinante para o autor é a estrutura social, sendo essa categoria responsável pela reprodução simbólica, ou seja, as representações sociais correspondiam às representações coletivas nas quais determinadas sociedades, por meio das categorias de pensamento, elaboram e expressam a sua realidade. Para Durkheim, essas categorias nascem ligadas a acontecimentos sociais possíveis de observação e de interpretação.

Na concepção do autor, as representações sociais mantêm sempre a marca da realidade social onde nascem, onde possuem vida independente, onde se reproduzem e se misturam tendo como consequência outras representações e não apenas a estrutura social.

[...] o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas (DURKHEIM, 1987, p. 23).

Desta forma, fica evidente considerar não a natureza individual e sim a social, e voltar os olhares para o fato de que o mundo, em todas as suas complexidades, é feito de representações.

Para Weber (1922), a vida social, que consiste na conduta diária dos indivíduos, é carregada de significações culturais. Para ele essa significação se dá tanto pela base material quanto pelas ideias, em uma relação de equilíbrio em que ambas se condicionam com reciprocidade, e as representações sociais ou ideias são juízos de valores que os indivíduos cheios de vontade possuem. Já as concepções sobre o real têm uma ação própria e podem apresentar muita importância quanto à base material.

Weber (1922) chama a atenção para a necessidade de conhecer de forma minuciosa a autonomia do mundo das representações e a possibilidade concreta de estudar a eficácia histórica das ideias e quais os fatores que contribuem para configurar determinada ação social. Esse pensador alerta para a importância de se pesquisar as ideias como parte da realidade social, e para a necessidade de se compreender a que exigências do social um determinado fato deve a sua maior sujeição.

Para Moscovici (1978), o conceito de representação social diz respeito a uma coletânea organizada de conhecimentos, e a uma tarefa psíquica através dos quais os homens “[...] tornam inteligíveis a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. Para Moscovici (2003, p. 209-210), as “representações sociais” são explicações e conceitos que tiveram sua origem nas comunicações interpessoais do dia a dia, e que passaram a operar como formas de familiarização com outros segmentos de mundo desconhecidos a nós. Isso se dá por meio de uma série de sugestões que possibilitam que as pessoas e as coisas sejam classificadas e seus caracteres sejam descritos com sentidos e ações explicados.

Moscovici (1978, p. 74) afirma ainda que a preocupação central no trabalho com as representações sociais se pauta em responder por que as pessoas fazem o

que fazem, compram o que compram, votam, reúnem-se e outros afazeres cotidianos. Por meio dessas ações, bem como pelas razões pelas quais as pessoas tomam certas atitudes, se firma uma representação do mundo que não é somente racional e cognitiva, mas um conjunto amplo de sentidos criados, partilhados socialmente e inseridos em um contexto histórico.

Hall (1997, p. 46) afirma que Foucault (1995) também contribuiu com as discussões sobre as relações entre conhecimento e contexto histórico, com contribuições para o estudo das representações que podem ser entendidas não como um dialeto individual, mas como um sistema de representações, um conjunto de informações que produz conhecimento sobre um determinado assunto num certo momento histórico. Para Foucault (1995), as falas individuais dos homens não são livres, pois elas fazem parte de uma série ou de um jogo de enunciados de forma geral.

Para Bourdieu (1989), as representações se objetivam nas práticas sociais e nas instituições e não possuem autonomia. O autor, nos seus estudos, confere importância às relações de sentido, aos bens simbólicos e à dominação simbólica nas relações de classe, surgindo, assim, a representação.

Bourdieu (1989) utiliza-se de três conceitos básicos para afirmar as suas considerações: o sistema de posições, o *habitus* e a reprodução social. Dentre eles, o *habitus* é o conceito utilizado para entender a compreensão das representações sociais. Para o autor, o *habitus* propõe uma articulação entre as ideias e as práticas sociais, sendo esses os dois elementos de posição dentro do qual as representações aparecem. O conceito de *habitus* é o conjunto das ações de dispor adquiridas num contexto e num movimento social particular, sendo também produtor de novas práticas; é uma matriz, uma gramática geradora, espaço a partir do qual se torna possível uma manifestação da interiorização, de modos novos ou diferentes: “Se de um lado ele permite prever uma determinada maneira de agir, por outro ele é um lugar vago e fluído onde é possível o confronto entre a regra e o improvisado” (BOURDIEU, 1989, p. 98).

Já ao discorrer sobre a teoria do poder simbólico, Bourdieu afirma que o *habitus* é o elemento que profere os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, isto é, que sejam possíveis de uma análise cultural, e essas estruturas são a concordância das subjetividades estruturantes. Sendo assim, o *habitus* articula sujeito com estrutura-conhecimento e com realidade (BOURDIEU, 1997, p. 8).

Para Hall (1997), representar significa dar sentido às coisas, sendo as representações sempre mediadas pela linguagem. O autor também considera a representação como “efeito de uma prática” e, quando discute o “sistema de representação” aos moldes de Althusser (1971), emprega o conceito de “ideologia” com o objetivo de ilustrá-lo. Hall (2003, p. 169-170) expressa que “[...] sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros”. Para ele, a interação entre significados e representações é o que constrói cada uma das práticas sociais, podendo ser representada. Isso significa que “[...] não existe prática social fora da ideologia [...]”, já que as ideologias são “[...] sistemas de representação materializados nas práticas”.

Para ele, os sistemas de representações não são únicos, ao contrário, eles são plurais: “Existem diversos deles em qualquer formação social [...]”, pois “[...] as ideologias não operam através de ideias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas” (HALL, 2003, p. 171-172).

É dentro dos sistemas de representações da cultura e através deles que nós experimentamos o mundo: a experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação. Consequentemente, não há experiências fora das categorias de representação ou da ideologia. (Ibid.).

Assim, as relações imaginárias podem ser consideradas uma produção dos sistemas de representação e é por elas que as pessoas vivem relacionadas às suas condições de existência. Hall (2003, p. 370) faz apontamentos sobre a aparente confiabilidade da representação à coisa ou ao conceito representado, sendo “[...] o resultado, o efeito, de certa articulação específica da linguagem sobre o real, sendo o resultado de uma prática discursiva”. Conforme ele expressa, existem pontos centrais para o exame do conceito de representação, dentre os quais pode ser citada a compreensão de cultura tendo como prioridade os significados e a importância da construção do senso comum com base em um conjunto de práticas estruturadas pela produção e intercâmbio de significações.

A cultura como um conjunto de significados compartilhados é que dá início ao raciocínio de Hall (1997) sobre o trabalho da linguagem como um processo de significação. O autor afirma que a linguagem atribui sentido, sendo assim, os significados só podem ser compartilhados por meio da linguagem que funciona

como um sistema de representações, assim, portanto, a representação por meio da linguagem é o núcleo dos processos pelos quais são produzidos os significados.

A representação é o processo em que os indivíduos de certa cultura fazem uso da linguagem para produzir sentido, ou seja, damos significados aos objetos, às pessoas, aos eventos por meio das estruturas de interpretação. Somos nós que fazemos as coisas terem significados dentro das culturas humanas, nas sociedades nas quais estamos inseridos.

Heloise C. Santi & Vilso J. C. Santi, (2008, p. 2), ao abordar as análises de Hall (1997) sobre o conceito de representação, lembram que:

[...] os significados culturais não estão na cabeça, tem efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Os sinais, por sua vez, possuem significado compartilhado – representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que os outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos do mesmo jeito. Dito de outra forma, as linguagens funcionam através da representação: elas são sistemas de representação.

Essa visão está atrelada à “virada cultural” nas Ciências Sociais e Humanas e está vinculada a uma abordagem socioconstrucionista, abordagem em que a representação é concebida como algo importante para a própria constituição das coisas. Os objetos, as pessoas e os eventos só irão adquirir significados mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido sociocultural. Assim, portanto, esse é um processo que atua sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social, não se restringindo apenas ao plano do pensamento (HALL, 1997).

O autor ressalta que a representação só pode ser analisada de forma adequada em relação às verdadeiras formas concretas assumidas pelo significado, no exercício concreto da leitura e da interpretação. Sendo assim, requer análise dos verdadeiros sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons – as formas materiais – onde circula o significado simbólico. As notícias da mídia impressa, como, por exemplo, o jornal, oferecem uma oportunidade para aplicar e exercitar certas habilidades analíticas em outras instâncias semelhantes que nos cercam na vida cultural cotidiana.

Há, no entanto, uma observação indispensável à concretização dessa análise: não há resposta única ou correta para o significado de uma imagem, mas, sim, uma interpretação aceitável, ainda que não afastada totalmente a transformação. Para

Hall (1997), o significado não é direto nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação, pois ele está sempre sendo negociado e vergado para conseguir repercutir em nossas situações.

Os significados não são absolutamente verdadeiros, atuam como veículos de intercâmbio – um processo de tradução, que auxilia a comunicação oral enquanto reconhece a persistência da diferença e do poder entre os diferentes falantes dentro de um mesmo circuito cultural, que funciona como um “Circuito das Notícias”.

O “Circuito da Cultura” foi proposto por Johnson (1999) com o objetivo de operacionalizar estudos acadêmico-científicos, analisar o “Circuito de Notícias” e as representações animadas ao longo da produção dos textos e das leituras pertinentes à pesquisa. No “Circuito de Notícias” existem diferentes momentos a serem trabalhados, conforme aponta Hall (2003, p. 388):

Enquanto cada um dos momentos (do processo comunicativo), em articulação, é necessário ao circuito como um todo, nenhum momento consegue garantir inteiramente o próximo, com o qual está articulado. Já que cada momento tem sua própria modalidade e condições de existência, cada um pode constituir sua própria ruptura ou interrupção da “passagem das formas” de cuja continuidade o fluxo de produção efetiva (isto é, a reprodução) depende.

O protocolo proposto por Hall (2003) é analisado por Escosteguy (2007, p. 119) como algo que também se fundamenta na idealização de “[...] comunicação como estrutura sustentada por uma articulação entre momentos distintos – produção, circulação, distribuição e consumo – no qual cada momento tem condições próprias de existência”. Como há uma articulação entre si, todos devem ser analisados um em relação ao outro, sendo cada momento indispensável para o todo, mas nenhum com capacidade de antecipar-se dos demais por conta própria.

O “Circuito da Cultura” proposto por Johnson (1999) coaduna-se com o “Circuito das Notícias” – forma de adequação aceita por nós – e aponta a necessidade de que, no desenvolver da pesquisa, sejam realizados estudos que incorporem numa mesma possibilidade a avaliação das instituições de mídia e sua organização, das condições de produção, dos textos e seus discursos e das práticas e suas possíveis relações que são estabelecidas entre todos, aqui denominados de públicos (ESCOSTEGUY, 2007). Trata-se, desse modo, de um ensaio para gerar novas formas de conhecimento livres dos limites de áreas especializadas e tradicionais que dominam o campo da comunicação. Dela somos adeptos e com ela

pretendemos alavancar nossa pesquisa no trato educacional das mídias e as suas representações.

Define Escosteguy (2007) que esse modelo deixa nítido que os sentidos e suas possíveis representações necessitam adentrar no domínio das práticas sociais, pois precisam ser decodificados para que tenham completado o circuito comunicativo. Sendo assim, para a autora, tanto o “receber o texto” (espaço da recepção/decodificação), quanto o “imputar sentido” (espaço da produção/codificação), ambas são experiências similares de representar e produzir significações.

Nas representações midiáticas da atualidade nem sempre os conceitos são expressos com clareza. Na maioria das vezes esses conceitos estão implícitos nas imagens visuais das narrativas das mídias. É difícil encontrar expressões próprias das ideologias na comunicação midiática, pois acabam por se expressar de forma oculta, como indício ou como traços tácitos em narrativas. Mesmo assim, a comunicação contemporânea, para Murilo C. Soares (2000), mantém sua força. Por meio das palavras e das imagens é mantido o seu poder de expressão, capaz de atribuir realismo às suas próprias representações.

Murilo C. Soares (2000, p. 50-51) afirma que as representações midiáticas podem ser analisadas como “[...] modos de exposição de determinados assuntos ou pessoas que salientam algumas de suas características, acrescentando ou subtraindo deles certos atributos”. As marcas dessa produção podem, no entanto, ser extintas discretamente, tornando-as invisíveis. Como aparentam serem, essas representações confirmam e aprovam certas tendências, sugerindo que esse é o modo correto de fazer leitura da sociedade representada. Isso comprova vários estereótipos étnicos, sociais, de gênero e outros. Trata-se, desse modo, da instalação de padrões de imagens depreciativas ou idealizadas de populações, categorias sociais e minorias. Com isso, afirma que essa ação dos meios incorpora, num registro naturalista, os procedimentos de representações sociais de Moscovici (1978), ampliando-os.

Como resultado da ubiquidade dos meios, não há como negar que as representações midiáticas são, portanto, as mais abundantes e importantes para os estudos de comunicação. Essas representações irão aparecer no contexto discursivo como formas casuais, meras insinuações, pistas e cenários. Dessa forma, Vilso J. C. Santi (2009, p. 37) admite que “[...] os textos das mídias acabam por

produzir determinadas composições, aparentemente colhidas do mundo empírico, que são elevadas à categoria de representantes de pessoas, situações e fatos”. Esses textos, através de mediações não visíveis do seu autor, são capazes de influenciar, de forma simples, o entendimento sobre as coisas do mundo.

Sendo assim, as representações podem ser entendidas como “[...] a projeção, a reprodução do que a mídia pensa sobre si mesma e sobre o leitor, numa retradução simbólica que trata de materializar conceitos ideológicos abstratos em formas concretas” (SANTI, 2009, p. 37). E continua afirmando que essa retradução substantia a noção de reapresentação – restaura e traz à vista diferentes significados, ressalta que “[...] é dessa forma que representar algo ou alguém na mídia é uma operação de mão dupla em que atuam tanto a mídia quanto o público”.

O papel das representações colocadas em curso pela mídia vai assumindo uma importância particular, pois são elas que organizam e regulam as mais diversas práticas sociais. Para Vilso J. C. Santi (2009, p. 39), representar pode ser entendido “[...] como a associação de significações a um determinado fato e/ou produto, através das quais surge sentido do próprio fato, que nunca é direto, mas sempre representado pelas linguagens”. Dessa forma, podemos afirmar que a realidade pode existir fora da linguagem, mediada sempre por e através da linguagem, que produz, através de seus discursos, o que sabemos e o que dissemos.

A representação é a parte principal do processo pelo qual os significados são produzidos e permutados entre os membros de uma determinada cultura, ou seja, representar é produzir significados através da linguagem. Ao observarmos um objeto à nossa volta e tentarmos remeter-nos novamente a esse mesmo objeto sem a sua presença, isso é caracterizado por Hall (1997) como sendo uma ideia de que a representação é a produção dos significados dos conceitos em nossa mente através da linguagem, muito além das observações empíricas. Para ele, um processo mental e de tradução para o método em que fomos ensinados a reportar o mundo, as pessoas e os eventos – isso é a construção de signos. Esses signos significam ou representam os conceitos e as relações conceituais que carregamos em nossas mentes e que, unidos, compõem os sistemas de significação de nossa cultura.

A relação entre o signo, o conceito e o objeto a que nos referimos é facultativa porque corresponde à determinada construção social aceita e reconhecida como tal. Para Hall (1997), o significado não está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa,

nem mesmo na palavra, pois somos nós que determinamos o significado de forma tão sentenciada que, em seguida, vem parecer originário ou irremissível.

Esta é a forma objetiva a que voltamos enquanto crianças, sujeitos culturais em que tal conhecimento não está registrado em nossa genética, mas é o que admite que convivamos em nossa cultura como seres munidos das mesmas habilidades de expressão e comunicação. Essa reflexão tem como principal conclusão o significado que não é intrínseco às coisas do mundo, ele é edificado e produzido: é o efeito de uma prática de significações, que faz as coisas significarem (HALL, 1997).

A discussão da representação em Hall (1997) é conceituada em três teorias: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Cada qual apresenta abordagens específicas para o sentido dos significados nas mensagens. Sobre essas teorias, Heloíse C. Santi & Vilso J. C. Santi (2008, p. 5) afirmam que:

Na reflexiva, a linguagem funciona como espelho que reflete o verdadeiro significado que já existe no mundo; na intencional, o falante impõe o significado através da linguagem; e, na abordagem construcionista, a linguagem é tomada como um produto social onde os significados são construídos através dos sistemas de representação.

Hall (1997), quanto à sua percepção da representação, encontra melhor ajuste na abordagem construcionista e afirma que não devemos desorientar o mundo material, onde as coisas e as pessoas existem, suas experiências de simbolização e os procedimentos por meio dos quais trabalham a representação, o significado e a língua. Para o autor, não é o mundo material que translada os significados, mas o sistema linguístico que esteja sendo utilizado pelo homem para simbolizar conceitos que realiza esse trabalho.

Temos como exemplo a linguagem dos semáforos, em que os significados atribuídos às cores são: verde, amarelo e vermelho, e é empregado pelo autor para se reportar ao acontecimento de que o sentido se dá pela diferença entre as incumbências atribuídas a cada cor, mesmo não estando originalmente associado às cores, isto é, são significados socialmente construídos e partilhados.

Não há nenhuma relação simples de discernimento, cópia ou correlação um a um entre a linguagem e o mundo real. O significado só ocorre em função de acordos agregados à linguagem que, por sua vez, trabalha como sistema de codificação do

mundo, validado e admitido por cada uma das culturas e suas especificidades, ou seja, o significado é produzido pela prática e pelo trabalho da representação.

Para Woodward (2000, p. 17), as representações “[...] incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Os sistemas simbólicos tornam realizável aquilo que somos e naquilo que podemos nos tornar. As representações podem ser entendidas como um processo cultural e que determinam identidades individuais e coletivas, tendo como base os sistemas simbólicos.

A mídia sugere a moda como devemos ocupar uma posição de sujeitos particulares, como, por exemplo, o adolescente astuto, o trabalhador em promoção ou a mãe impressionável. Os anúncios serão convincentes no escopo de nos vender coisas se tiverem chamamento para os consumidores e se proverem imagens com as quais possamos nos identificar. Assim, fica evidente “[...] que a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas” (WOODWARD, 2000, p. 18). Segue-se, portanto, que significados diferentes são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, sendo esses significados contrariados e cambiantes.

Todas as experiências de significação que criam significados abarcam relações de poder, implicando o poder para demarcar quem é incluído e quem é excluído. Somos constrangidos por uma série de possibilidades que a cultura concede, isto é, pela diversidade de representações simbólicas e também pelas relações sociais, como argumenta Rutherford (1990, p. 19-20), que “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora, a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Os sistemas simbólicos aprovencionam novas maneiras de dar significado à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são “excluídos e estigmatizados” (WOODWARD, 2000, p. 20). Essa é uma das bases do campo axiológico dos EC, ouvir as representações das minorias e ou dos excluídos.

O conceito de representação desenvolvido em conexão com a teorização sobre a identidade e a diferença é concebido em Silva (2000, p. 91), que o

apresenta como “[...] um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. É aqui que a representação se une à identidade e à diferença.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”.

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (SILVA, 2000, p. 91).

Há críticas nas discussões de identidades e de diferenças, bem como nas suas formas de representação ficam evidentes as complicações pedagógicas e curriculares das conexões entre identidade e representação. A Pedagogia e o currículo precisam oferecer oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam suas capacidades críticas e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Nessa perspectiva de analisarmos as representações dos/as professores/as foi que com eles/as realizamos entrevistas para conhecermos o perfil e as suas possíveis representações sobre a mídia na escola e na prática pedagógica.

3.1 A representação dos/as professores/as: sua vez e voz

Neste capítulo, que trata especificamente da voz dos/as professores/as, foram entrevistados colegas que já haviam participado, no ano de 2014, da formação denominada Círculos de Cultura. Eles/as, portanto, já haviam tido algum contato com o uso de um artefato cultural para o seu apoio pedagógico.

A entrevista (ver questionário no Anexo I) foi composta por 17 questões acerca de dados pessoais e relacionados à vida profissional com o objetivo de responder à seguinte indagação: — Contribuem os artefatos culturais para a organização do trabalho pedagógico de professores/as da educação básica? — Quais são as suas representações sobre sua inserção?

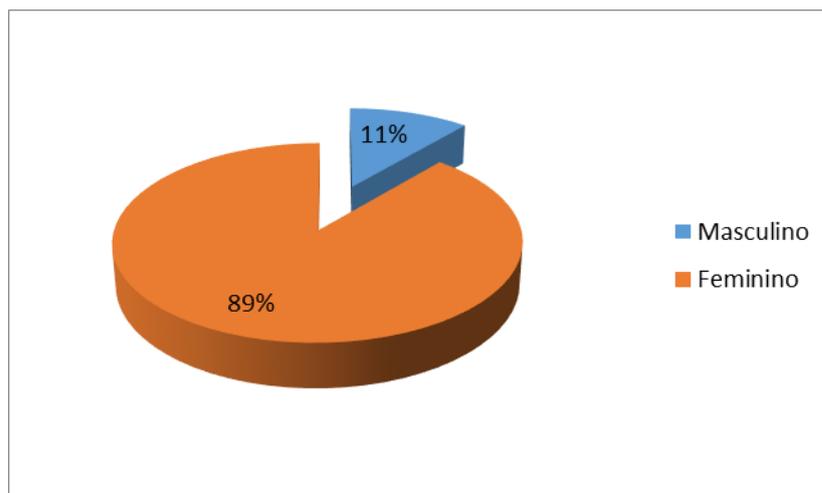
A proposta inicial era entrevistar os 11 professores que participaram do processo de formação continuada no ano de 2014, porém, deles, dois professores não puderam ser entrevistados porque se mudaram de cidade. Sendo assim, foram entrevistados/as os/as nove professores/as que continuam a trabalhar na mesma escola. As entrevistas aconteceram nos meses de abril e maio de 2016. Todos/as os/as professores/as foram entrevistados no seu local de trabalho, com hora marcada.

Quanto ao perfil dos/as professores/as entrevistados/as seguem-se dados gênero, idade, ano de formação, área de formação e grau máximo de escolarização. Para a melhor visualização desses dados sobre o público entrevistado, gráficos foram elaborados e vão apresentados também.

3.1.1 Em relação ao gênero

Percebemos, pelo Gráfico 1, que, entre os/as entrevistados/as se encontra um número maior de mulheres. De nove professores/as, oito são do gênero feminino. Este dado não altera a pesquisa e serve apenas para conhecer a distribuição dos/as entrevistados/as por gênero.

Gráfico 1 - Gênero



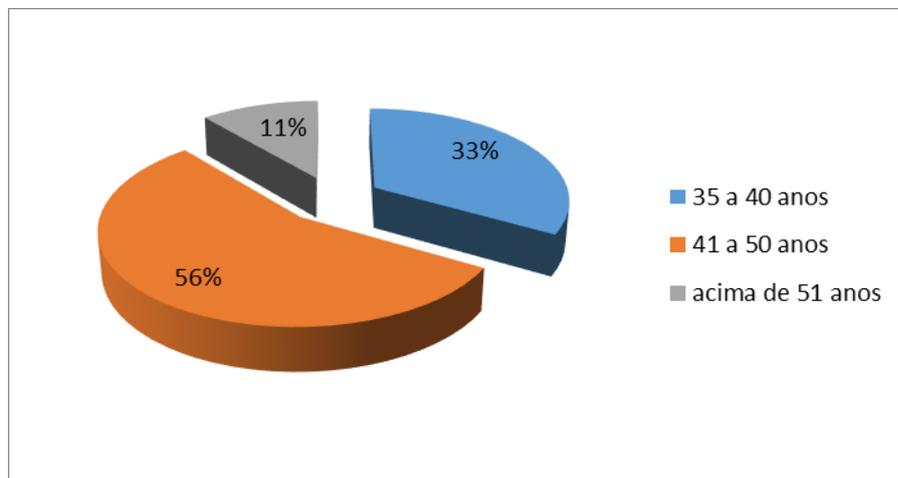
Fonte: Elaborado pela autora com base na organização da entrevista (2016).

3.1.2 Idade

O Gráfico 2 mostra a distribuição dos/as entrevistados/as por faixa etária. Os dados mostram que 33% estão entre 35 e 40 anos; 56% estão entre 41 e 51 anos e 11% acima de 60 anos.

Pela idade apresentada, percebe-se que, em poucos anos, vários desses profissionais estarão se aposentando e, com isso, um novo grupo estará ingressando na educação, assumindo suas disciplinas curriculares.

Gráfico 2 - Idade

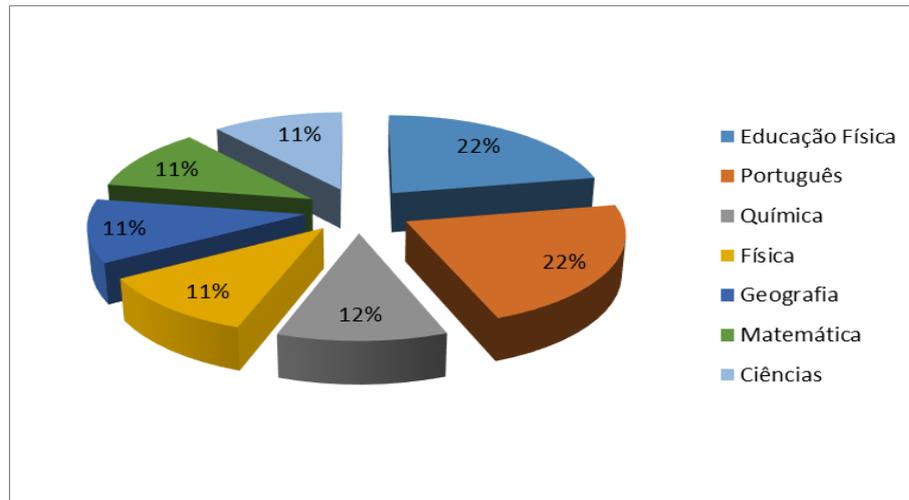


Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados levantados na pesquisa (2016)

3.1.3 Área de formação

A área de formação é bastante diversificada, o que configura a interdisciplinaridade. Apresentam formação em Língua Portuguesa, em Educação Física, em Química, em Física, em Geografia, em Matemática e em Biologia, como nos mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Área de formação

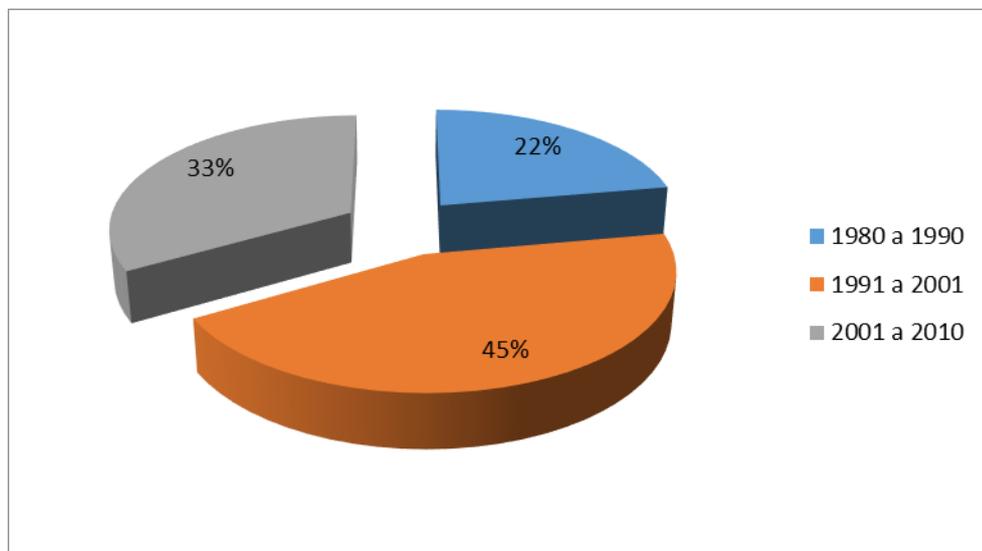


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2016).

3.1.4 Ano de formação

Os/as professores/as apresentam formação acadêmica em maior número entre os anos de 1991 a 2001, como nos mostra o próximo gráfico. Aqui é pertinente ressaltar que grande parte não se formou na geração da informatização.

Gráfico 4 – Ano de formação

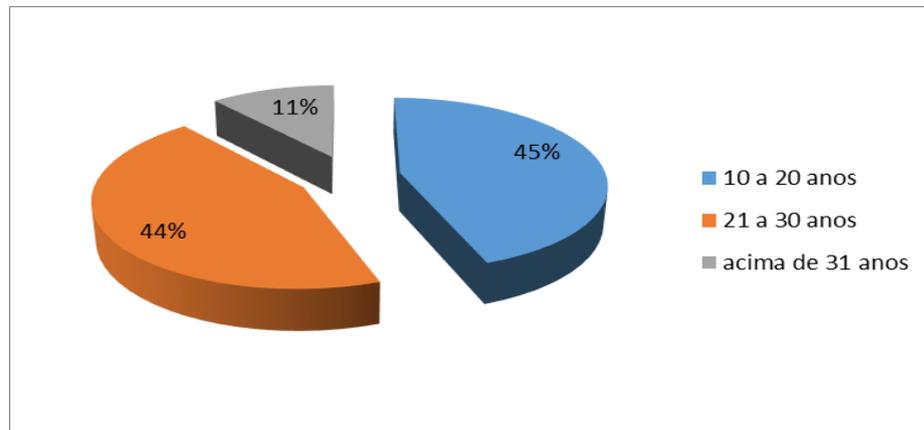


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2016)

3.1.5 Tempo de atuação profissional

O gráfico abaixo denota que o tempo de atuação profissional como professor/a é de 45% no caso de 10 a 20 anos, de 44% no caso de 21 a 31 anos e 11% no caso de tempo de atuação acima de 31 anos. Observa-se que há um percentual considerável que se encontra entre 21 e 31 anos. Isso indica a experiência de quem está há um bom tempo na docência.

Gráfico 5 - Tempo de atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

3.1.6 Grau máximo de escolarização

Todos apresentam formação superior, sendo que 22,2% assumiram a profissão na área da educação com formação em bacharelado e, com o passar do tempo, fizeram complementação pedagógica para se manterem na docência. Além disso, 100% deles possuem especialização e, dentre eles, 56% já concluíram o PDE, que é um processo de formação docente continuada, como já apresentado nesta pesquisa.

Percebe-se, nesse resultado, que os/as professores/as buscam aperfeiçoamento no decorrer da vida docente. Um exemplo bem claro é o resultado do número de profissionais que passaram por testes seletivos para ingressar ao PDE.

O processo de formação requer um entendimento minucioso sobre o papel da aprendizagem como um processo contínuo, um processo que demanda um estudo cuidadoso desse aprender em todas as suas fases, desde o processo de evolução e

suas concretizações, que produzem, assim, novas dimensões fundamentadas na busca da compreensão de novas ideias e e de novos valores.

O desempenho profissional e o conhecimento científico são dois fatores de fundamental importância para o redimensionamento das práticas pedagógicas, e que contribuem para a atuação na docência por meio de uma prática pedagógica significativa.

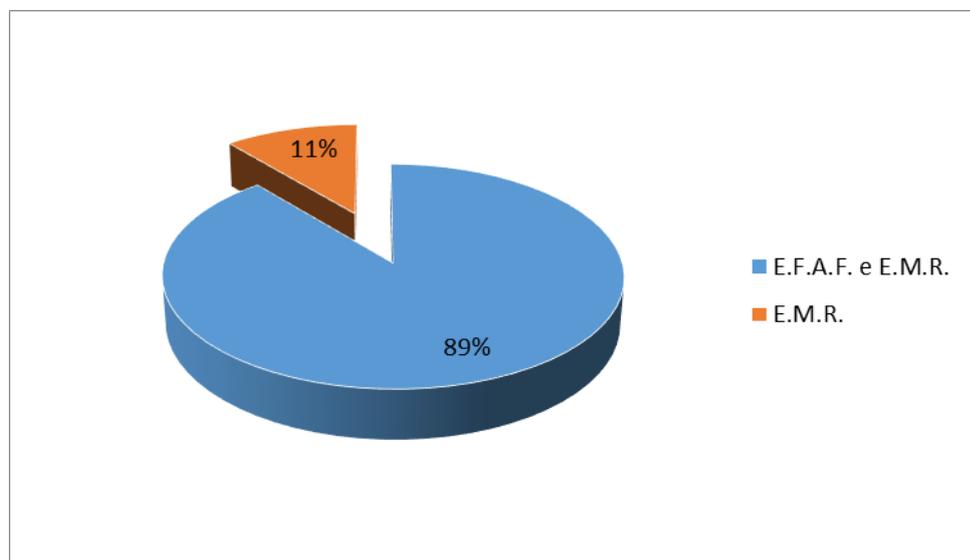
Para que os/as professores/as possam ensinar, primeiramente é preciso que analisem o seu modo de aprender e de construir as suas experiências diárias, advindas das práticas pedagógicas adotadas no exercício docente, pois trabalhar com a aprendizagem envolve um movimento de reflexão diária e coletiva.

3.2 Entrevista

Primeira Pergunta: Sobre o nível de ensino em que leciona:

Os/as entrevistados/as atuam nas seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental – anos finais; ensino médio regular e ensino médio profissionalizante como Secretariado, Informática e Formação de Docentes. Para esta pesquisa levamos em conta o ensino fundamental – anos finais e o ensino médio regular. Dos nove professores/as entrevistados/as apenas um/a trabalha somente com o ensino médio, pois os demais atuam tanto no ensino fundamental – anos finais, como no ensino médio. É o que podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Modalidade de ensino



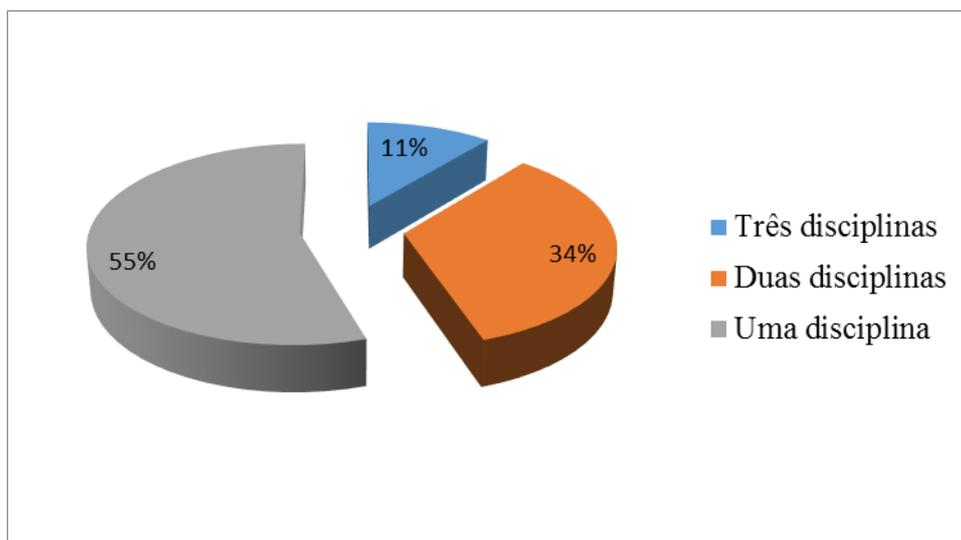
Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas (2016)

É visível, nesse gráfico, que um número considerável de entrevistados atua no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. Além de trabalhar com os dois segmentos de ensino, alguns trabalham com conteúdos dos quatro anos finais do ensino fundamental e com as três séries do ensino médio, o que exige dos/as professores/as ampla organização pedagógica, pois precisam preparar suas aulas com conteúdos específicos de cada classe.

Segunda pergunta: Em que disciplina/s atuam:

Na pergunta em que é abordado em qual ou quais disciplina/s os/as professores/as atuam, com as respostas compreendemos que, dos nove entrevistados/as, uma professora trabalha com três disciplinas, três professores/as trabalham com duas disciplinas e cinco professores/as trabalham com uma única disciplina. Vejamos isso no gráfico da seguinte forma:

Gráfico 7 – Número de disciplinas por professor



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas (2016)

Com esse dado foi possível observar que o maior número de professores/as atua com uma única disciplina, e pode focar mais atentamente para a organização dos encaminhamentos metodológicos, aí incluindo a utilização dos artefatos culturais. Professores/as com duas ou três disciplinas distintas têm o mesmo tempo de hora-atividade daquele professor que trabalha com uma única disciplina. Essa é a organização do sistema educacional público paranaense e isso pode prejudicar a atuação desses/as professores/as, pois muitas vezes faz com que o/a professor/a

tenha que assumir disciplinas distintas para cumprir o fechamento da sua carga horária, que, em muitos casos, é estabelecida pelo próprio sistema educacional.

Terceira pergunta: Que mídias existem na escola:

Na pergunta que indaga sobre que mídias existem no seu local de trabalho, as respostas foram bastante compatíveis entre os/as professores/as:

– Dos nove entrevistado/as, todo/as disseram que na escola em que trabalham tem TV multimídia, uma para cada sala de aula, e multimídias sendo três para a escola toda.

– Dos nove participantes entrevistados/as: (i) cinco professores/as afirmaram que existem computadores na escola; (ii) três disseram que há rádios na escola, mas não sabiam informar quantos; (iii) dois disseram que a escola tem lousa digital, mas que nunca usaram, pois não sabem manuseá-la.

– Apenas uma professora afirmou ter livros como mídias na escola.

Nessa questão, os/as entrevistados/as responderam a mais de um item para a pergunta, como nos mostram os dados acima.

Na pergunta sobre como os/as professores/as utilizam dos artefatos culturais, dos nove entrevistados/as:

– Três alegaram utilizar dos artefatos culturais para pesquisar materiais pertinentes aos conteúdos que serão ou estão sendo trabalhados.

– Uma professora afirmou pesquisar materiais audiovisuais para mostrar aos alunos sobre determinado conteúdo que está trabalhando.

– Uma professora respondeu que se utiliza dos artefatos culturais para desenvolver atividades relacionadas à disciplina, para realizar pesquisas e trabalhar com jogos educativos pertinentes, no laboratório de informática com os/as alunos/as.

– Dois professores/as alegaram utilizar dos artefatos culturais para passar aos alunos/as reportagens e recortes de filmes pertinentes à disciplina e aos conteúdos a serem trabalhados.

– Uma professora afirmou se utilizar dos artefatos culturais para aprofundar e contextualizar os conteúdos trabalhados com os/as alunos/as.

– Uma professora ressaltou que se utiliza dos artefatos culturais para trabalhar com seus alunos/as os conteúdos: Força, Anatomia, Noções de Espaço e Tempo, sendo isso realizado depois que aborda esses mesmos conteúdos de forma teórica através de apostilas.

– Uma professora afirmou se utilizar dos artefatos culturais para trabalhar com os/as alunos/as contos brasileiros na disciplina de Literatura. Recortes de Poemas Épicos como as obras de Juca Pirama, com narração de Paulo Autran. Utiliza-se também da TV multimídia para passar filmes ou recortes relacionados à Literatura, para o ensino médio e o ensino fundamental – anos finais, em que aborda enredos que mostram fatos históricos. Utiliza o laboratório de informática para os/as alunos/as realizem leituras e interpretações de imagens de poemas. Também pesquisam sobre temas atuais para realizarem produções textuais.

– Apenas uma professora alegou não utilizar de nenhum artefato cultural para trabalhar com os/as alunos/as.

Nessa questão os/as entrevistados/as responderam a mais de um item para a pergunta, como nos mostram os dados acima.

Aqui vale a pena ressaltar que alguns/mas os/as professores/as falaram na entrevista sobre o trabalho com recortes de filmes. Esses recortes são disponibilizados prontos ao professor/a, que pode acessá-los no *site* <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>, que é da Secretaria de Estado da Educação. Ao acessar esse portal, o/a professor/a clica na sua disciplina e nela encontrará vários recortes de filmes e de vídeos pertinentes aos conteúdos a serem trabalhados, já convertidos em JPG para serem gravados em *pendrive* e, em seguida, reproduzidos na TV multimídia instalada em cada sala de aula. Nesse mesmo *site* são disponibilizados também aos professores/as vários recursos didáticos, como: atividades lúdicas, áudios, imagens, jogos *on-line*, práticas para a TV multimídia, sugestões de atividades, sugestões de aulas, entre outros.

Quarta pergunta: Utilização de artefatos culturais em sala de aula:

Na pergunta sobre a utilização de algum artefato cultural para a organização do trabalho burocrático ou pedagógico da escola, dos nove professores/as entrevistados/as:

– Oito alegaram se utilizar dos artefatos culturais para a organização do trabalho pedagógico e burocrático

– Uma professora alegou se utilizar somente para o trabalho burocrático e com ajuda de terceiros.

Quinta pergunta: Se artefatos culturais contribuem no fazer docente:

Quando perguntados sobre como os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as da educação básica, dos nove entrevistados:

– Uma professora afirmou que os artefatos culturais contribuem em todos os aspectos, e que hoje é impossível trabalhar em sala de aula não os utilizando.

– Uma professora respondeu que os artefatos culturais contribuem para uma maior praticidade, facilidade e compreensão dos próprios conteúdos pelo/a professor/a.

– Um professor afirmou que os artefatos culturais contribuem para a atualização do trabalho pedagógico diário, e objetiva ao professor/a possibilidades diferenciadas com maior aproximação dos conteúdos que precisam ser trabalhados e com a realidade dos/as alunos/as.

– Uma professora afirmou ser um artefato indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando na assimilação de conteúdos tanto para os docentes quanto para os discentes.

– Uma professora afirmou que os artefatos culturais ajudam na complementação dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos.

– Uma professora relatou que os artefatos culturais contribuem na organização do trabalho pedagógico, possibilitando diversos encaminhamentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem dos/as alunos/as.

– Três professoras disseram que os artefatos culturais possibilitam pesquisar na internet, buscar sugestões de vídeos para complementar suas aulas e indicar aos alunos *sites* com vídeos e filmes para que possam assistir em casa, e façam relação com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Sexta pergunta: Que artefatos culturais mais utilizam:

Quando perguntado aos entrevistados/as sobre quais artefatos culturais mais utilizam no seu fazer docente, as respostas foram as seguintes: Dos nove entrevistados/as:

– Quatro alegaram utilizar o multimídia e a TV multimídia no fazer pedagógico,

– Três afirmaram que utilizam os computadores do laboratório digital da escola,

– Uma alegou utilizar o rádio.

– Somente uma disse não se utilizar de nenhum artefato cultural na prática diária da docência.

Sétima pergunta: Dificuldades de uso dos artefatos:

Ao perguntar aos/as professores/as sobre quais as dificuldades encontradas ao fazer uso dos artefatos culturais no espaço escolar, as respostas mostram as dificuldades encontradas e vividas nos trabalhos escolares com os aparatos tecnológicos. Dos nove entrevistados/as:

– Uma afirmou que o fato de ter adquirido sua aparelhagem facilitou muito seu trabalho, porém ainda falta uma tela adequada em sala de aula e um sistema de som apropriado para cada ambiente. Essa profissional conclui que seus colegas de trabalho que não possuem aparatos tecnológicos particulares às vezes perdem muito tempo tentando utilizar artefatos culturais ultrapassadas, sem manutenção, frustrando alunos/as e professores/as.

– Duas professoras afirmaram que o laboratório digital da escola está sucateado.

– Uma professora alegou que o sucateamento não está restrito apenas ao laboratório digital, e sim a todos os artefatos culturais encontrados na escola.

– Uma professora afirmou que é preciso manter o bom funcionamento dos artefatos e que só assim será possível utilizá-los com segurança.

– Um professor alegou a falta de manutenção desses artefatos.

– Uma professora disse que todas as vezes que precisa utilizar a TV multimídia encontra problemas, como o não funcionamento das tomadas para ligar a TV e dos controles, que sempre estão sem pilhas.

– Uma professora alegou que, para fazer uso dos artefatos culturais no espaço escolar, demanda muito tempo para a montagem dos aparelhos, desmotivando, assim, o seu uso.

– Duas professoras afirmaram que o número de artefatos culturais disponíveis na escola é insuficiente para atender à demanda de professores/as e alunos/as.

– Uma professora alegou falta de tempo para fazer uso dos artefatos culturais na escola, pois na grade curricular sua disciplina é composta por duas aulas semanais e que não consegue vencer o conteúdo e as atividades propostas no seu Plano de Trabalho Docente – PTD, sendo assim inviável desprender de tempo para tal questão.

– Uma professora deixou bem claro que não tem segurança nem conhecimento na área tecnológica, e tem vergonha de pedir ajuda e ser ridicularizado/a no ambiente de trabalho.

Nessa questão os/as entrevistados responderam a mais de um item para a pergunta, como nos mostram os dados acima.

Oitava pergunta: Concepção de prática docente e artefatos culturais:

Na questão de se os/as professores/as da educação básica compreendem a sua prática profissional (didática) em relação ao uso dos artefatos culturais nessa prática, dos/as nove entrevistados/as:

– Uma professora respondeu que os/as professores/as tem a consciência dessa prática e chama a atenção para o saber utilizar os artefatos culturais de forma equilibrada. Deu o exemplo de que não faz sentido colocar conteúdos para os/as alunos/as copiarem utilizando-se da TV multimídia. Termina com a afirmação de que é preciso refletir sobre a prática docente de forma diária.

– Um professor afirmou que acredita que todos os/as professores/as tem essa consciência, porém alguns evitam o uso pela falta de estrutura e ocorre o desconforto de o artefato, por vezes, não funcionar.

– Dois/as professores/as alegaram que existe essa consciência por parte dos/as docentes, embora existam ainda dificuldades e resistência do seu uso.

– Dois/as professores/as responderam que há consciência, mas não segurança por parte de alguns profissionais para trabalharem com os artefatos culturais em sala de aula.

– Dois/as professores/as alegaram que existe essa consciência, mas muitos professores/as não procuram se atualizar em relação às mídias, que hoje podem ser utilizadas como um canal facilitador dentro da educação.

– Uma professora afirmou que a maioria dos professores tem consciência da importância do uso dos artefatos culturais, pois atualmente os/as alunos/as têm a exigência de aulas diferenciadas, com o uso dos artefatos culturais que estão muito presentes no seu cotidiano.

Nona pergunta: Nível socioeconômico da escola e o uso de artefatos:

Na questão que indagou sobre o nível socioeconômico da escola e sua influência na competência e no nível de confiança no uso dos artefatos culturais na prática educativa, dos nove professores/as entrevistados/as:

– Um respondeu não acreditar que a tecnologia possa de alguma forma influenciar de maneira negativa, de acordo com o nível socioeconômico dos/as alunos/as. Quanto mais inferior o nível socioeconômico, mais a escola precisaria recorrer aos artefatos culturais para dar acesso às informações e transformá-las em conhecimento, diminuindo assim a distância entre uma classe social e outra.

– Sete/a professores/as afirmaram que o nível socioeconômico da escola influencia, sim, a competência e o nível de confiança ao utilizar os artefatos culturais na prática diária. Respondeu que, se a escola não tiver estrutura financeira para a manutenção dos artefatos, o/a professor/a não poderá utilizá-los com eficácia.

– Uma professora afirmou que o nível socioeconômico da escola não influencia na sua competência ao fazer uso dos artefatos culturais na sua prática educativa, mas, devido ao sucateamento desses, o nível de confiança é diminuído, no sentido de desestímulo por falta de artefatos disponíveis e em perfeitas condições de uso.

3.3 Análise dos dados coletados

Na análise dos dados coletados percebemos que os/as entrevistados/as são professores/as maduros, até porque os mais jovens não quiseram participar dos Círculos de Cultura com as discussões voltadas para a mídia, pois a utilizam cotidianamente de forma individual, mais precisamente como entretenimento e não para a prática docente.

Na escola da qual os/as entrevistados/as fazem parte, as mídias TV multimídia, rádio e computadores são disponibilizadas facilmente para serem utilizados. Os data-shows foram fixados em três salas de aula, sem possibilidade de agendamento, pois só podem ser utilizados nas salas em que foram fixados. A lousa digital fica guardada na sala da direção. Nenhum profissional da escola utiliza, por não saber como. Ficando guardada cai, porém, no esquecimento e acaba obsoleta. Esses dados, de certa forma, demonstram a dificuldade de acesso ao uso desses artefatos culturais na escola, o que acaba contribuindo para o não uso.

Estudar as representações dos/as professores/as da educação básica tem sido um grande desafio, pois tais representações se definem como um novo campo de pesquisa, sendo difícil e repleto de questões individuais, que se utiliza de campos do conhecimento como o da Psicologia e da Sociologia. Esse terreno pode ser visto

como “[...] uma modalidade de conhecimentos particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), porém, com esse aporte teórico, foi possível compreender melhor o que os/as professores/as pensam e dizem sobre a inserção das mídias no espaço escolar e em suas salas de aula.

Pela realização desta pesquisa, foi possível verificar que a maioria dos/as professores/as está disposta a dialogar sobre a importância de se trabalhar com as mídias na perspectiva de que são artefatos culturais nos espaços escolares, e buscar novos encaminhamentos metodológicos que deem consistência ao trabalho e objetivam atender a uma sociedade altamente informatizada.

Com isso, é possível considerar que a negação do uso dos artefatos nos espaços educacionais praticamente inexistem, pela representação que deles fazem os/as professores/as. Entretanto, ainda é recurso pouco usado ou, diante da realidade conectada, a escola caminha ao largo.

Os/as professores/as têm acesso à tecnologia, entretanto não de forma ampla, e isso faz com que deixem de usá-la no ambiente escolar em suas ações pedagógicas. A escola, diante de tantas e emergentes discussões e enfrentamentos a serem realizados diuturnamente, mesmo assim não pode alijar-se de efetivar a atuação formadora nesse campo aos seus docentes, seja pela formação continuada ou por outros eventos importantes.

Entretanto, a pesquisa tem provocado essas reflexões, e urge redimensionar o espaço-tempo escolar para que possam acessar as mídias que se encontram disponíveis. Por isso, a representação dos maiores interessados é tão importante. Então é preciso ouvi-los em seus fazeres e saberes da experiência, especificamente os desafios e as dificuldades quanto à inserção da mídia em seu campo de atuação.

A tecnologia sempre se fez presente na história da humanidade, de forma que, em cada momento da história, o ser humano foi aprimorando as técnicas necessárias para o seu conforto e qualidade de vida. Há necessidade, portanto, de pensar a educação escolar contextualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos nos diversos espaços sociais, a fim de que se possa analisar o mundo que é marcado pela diversidade cultural.

Ainda, inicialmente, podemos pensar a formação dos/as professores/as como um processo norteador que contribui com a formação dos/as alunos/as, uma vez

que encontram subsídios para dominar as novas técnicas em sala de aula, transmitir conhecimentos e aguçar o prazer por aprender.

Diante do cenário educacional atual, é necessário, além de dedicação, interesse e planejamento de aulas bem elaboradas com o uso de mídias por parte dos professores/as, bem como ainda o engajamento político-pedagógico no sentido de orientar políticas públicas de acesso aos diferentes meios que possam contribuir para pensar o mundo em que vivemos e que muda velozmente.

Quanto à área educacional, que é “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” e que tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), quanto a essa área observamos um grande descaso, falta de compromisso, ausência de consciência e falta interesse dos problemas enfrentados no campo da escola. Em consequência se observa desmotivação processos de formação docente descontinuada, entre outros fatores que desmotivam e entristecem o fazer docente.

É visto que a educação caminha em passos lentos, em que de um lado temos o despreparo de alguns professores/as em relação à prática docente e, de outro, temos profissionais que se sobressaem, pois que buscam aprimorar suas práticas diárias. Tudo isso ocorre num panorama social de políticas públicas que desfavorecem a ênfase do trabalho docente, tornando, assim, a educação um campo de muitas interrogações.

Muitas são as indagações, por isso enfatizamos que, na coleta de dados, enfrentamos dificuldades de variada ordem no decorrer da pesquisa. Os/as professores/as foram entrevistados na escola, onde marcávamos um horário em que estivessem em hora-atividade para nos atender. Dos/as nove professores/as apenas dois puderam ser entrevistados/as durante o dia — os demais somente à noite. Foram várias as noites que nos deslocamos até a escola para que pudéssemos concluir a pesquisa.

Demoramos vinte dias para conseguir que um dos/as entrevistados/as disponibilizasse um tempo em sua agenda para nos atender. Outro/a, que passava naquele período por problemas de saúde, custou um mês de tentativas. Um/a dos/as entrevistados/as foi ouvido em sua residência, pois preferiu que fosse assim. A demora em conseguir reunir todas as entrevistas gerou preocupações em relação ao rumo da pesquisa. Depois de dois meses conseguimos reunir todas as entrevistas.

No decorrer das entrevistas, observamos que alguns/as professores/as se empolgavam conforme iam surgindo às perguntas pertinentes à entrevista. Devido a esse fator, procuramos entrevistá-los em horários que disponibilizassem tempo suficiente, como quando tinham de duas a três horas- atividade seguidas.

Nos momentos de empolgação dos/as entrevistados, foi possível observar desde o profissional quieto e tímido que, ao ser indagado, nos apresentou uma proposta de trabalho fantástica com relação aos artefatos culturais, até o falante e brincalhão que deixou transparecer uma timidez em relação ao uso dos artefatos na prática pedagógica.

Outros se mostravam otimistas em relação ao sistema de internet por meio de fibra ótica que havia sido montado no colégio há menos de um ano, no qual os computadores dos/as professores/as foram cadastrados e, com isso, puderam ter acesso à internet em todas as salas de aula. Importante é salientar que essa forma rápida de acesso foi conseguida por meio do esforço dos próprios professores e da comunidade escolar, sem qualquer auxílio por parte do Estado, mantenedor da escola pública.

No decorrer das aulas foi então possibilitado aos/às professores acessarem a internet para mostrar aos alunos/as assuntos, imagens, recortes de vídeos, artigos em revistas *on-line*, pertinentes ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Os/as alunos/as também têm seus celulares cadastrados para terem acesso à internet da escola, mas só é disponível antes de bater o sinal de entrada, na hora do recreio e no término das aulas. Quando o/a professor/a quer trabalhar em sala com pesquisas que utilizam o celular, então solicita ao administrador do sistema, que é um professor da escola que está alocado em outra função que não a docente, abertura do sinal para o horário marcado.

Observamos que não podemos dissociar nossa pesquisa das questões políticas, tema este muito abrangente, e que está presente em grande relevância no campo educacional.

As políticas públicas, tanto no âmbito estadual, quanto no federal, muitas vezes inviabilizam o trabalho do/a professor/a no que diz respeito às mídias. Já tivemos momentos de formação continuada com os integrantes do departamento de tecnologias do Núcleo Regional de Educação para trabalharmos com os/as alunos/as nos laboratórios digitais da escola. Citamo-los porque na escola, local desta pesquisa, existem dois laboratórios digitais, um montado pela Secretaria

Estadual de Educação e outro enviado pelo governo federal, mas essas políticas não viabilizam recursos para manter os computadores em perfeito estado de uso, que logo viram sucatas e caem no desuso na maioria das escolas.

Outro fator importante é que não temos um profissional para cuidar dos laboratórios de informática. Sendo assim, muitas vezes fica inviável trabalhar com trinta alunos no laboratório sem outra pessoa para ajudar, pois é nesses momentos que muitas peças, principalmente dos teclados, são arrancadas pelos/as alunos/as menos cuidadosos. Esse fator, embora não rotineiro no âmbito escolar, realmente às vezes acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial da pesquisa teve o seu objeto sendo concretizado com o passar dos meses, principalmente por meio das leituras dos referenciais teóricos de diversos autores com o aporte nos Estudos Culturais, autores que, na sua maioria, se dedicam às discussões das mídias e da comunicação.

Da nossa parte, no exercício da docência, ao nos debruçarmos sobre a pesquisa, conseguimos, pelas leituras e pelos dados coletados nas entrevistas (a partir de um questionário apenas semiestruturado para enriquecer a interlocução), mudanças em nossa prática docente.

O caminho da pesquisa foi árduo, pois, além da metodologia de pesquisa bibliográfica para realizar as entrevistas, foi preciso organizar um processo bastante complexo, que passou pelo comitê de ética para a validação ou não das entrevistas. Isso não foi uma tarefa tão simples assim, pois, além da burocracia com assinaturas e preenchimentos dos anexos, foi preciso esperar por um tempo considerado grande para receber o parecer do comitê, com autorização para a continuidade da pesquisa com as entrevistas, o que gerou dúvidas e incertezas.

A pesquisa, tendo como objeto de estudo as representações, procurou responder ao problema inicial, apontou que os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores e de professoras da educação básica. Daí se questionar os docentes sobre se conheciam as práticas de significação e se observavam a forma e o conteúdo de inserção dos artefatos culturais e seus desdobramentos no campo da educação e da escola.

Nossa experiência com o PDE e o processo de formação continuada dos/as professores/as iniciou o caminho da pesquisa e esta foi sendo tecida ao longo dos meses com muita dificuldade, pois somos frutos de uma educação positivista e não fomos formadas para sermos pesquisadoras, gerando incertezas sobre qual caminho deveríamos percorrer.

Estudar o arcabouço teórico da pesquisa com base no materialismo cultural foi algo muito árduo de início, mas algo que aos poucos foi conseguindo nos contagiar. Certamente foi algo difícil, por se tratar de referenciais teóricos complexos e que transitam entre as fronteiras da Comunicação, da Sociologia, da Psicologia e da Educação — enfim, algo que se tornou extremamente fascinante em virtude da descoberta de novos saberes que resultaram em novas práticas profissionais.

O encontro com cada um/a dos/as professores/as entrevistados/as foi de suma importância para responder à indagação inicial da pesquisa. Ouvi-los foi algo contagiante e, ao mesmo tempo, surpreendente. Contagiante pela empolgação de alguns e surpreendente em relação a outros, que deixaram transparecer com clareza o uso de artefatos culturais em suas ações diárias.

A pesquisa apresentada nos dá a possibilidade de continuar a estudar por essas sendas, com o intuito de um aprofundamento teórico ainda maior nas discussões da mídia e suas representações no fazer docente.

Com base nas reflexões abordadas com a realização desta pesquisa, percebemos que há necessidade da inserção das mídias como artefatos culturais nos contextos escolares e sua implantação nos recursos didático-pedagógicos que o/a professor/a utiliza em sala de aula. Os artefatos culturais não podem ser utilizados como modismo, inutilizando os demais recursos presentes na escola e que são de uso constante dos/as professores/as. Pensar que tais artefatos tradicionais não deixam de ter valor na medida em que surgem novos, mas precisam ser retomados a fim de que possam contribuir cada vez mais nos contextos de ensino-aprendizagem.

A inserção dos artefatos da mídia nos espaços escolares pode contribuir de forma significativa com a melhoria da aprendizagem, bem como com o acesso à ciência por seus mais variados meios, contribuindo tanto para alunos/as quanto professores/as.

Outro fator importante que nos chamou a atenção é a organização dos processos de formação docente continuada e como esses processos se concretizam. Hoje os/as professores/as têm disponíveis várias formações via *on-line*, o que diminui o interesse em participarem de forma presencial. Alegam que podem gerenciar melhor o tempo quando participam de formações continuadas pela internet com maior probabilidade de conclusão.

Um processo de formação continuada docente eficaz poderá contribuir para desenvolver uma leitura da sociedade contemporânea, que problematiza as barreiras do preconceito e as aflições que vivenciamos no campo social, político e cultural.

Os avanços são velozes e diários em relação à tecnologia na sociedade contemporânea. Assim, visto que a escola é um espaço educativo também responsável pela formação crítica dos seus alunos/as, precisa fazer com que estes

sejam capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos. Trata-se de um mundo que, por meio dos artefatos culturais, pode tornar-se melhor, mais solitário e justo. Afinal, o homem, ao inventar novos e modernos recursos tecnológicos, tem como horizonte a sua felicidade. Assim, ao assumir o contato criador com as mais variadas mídias, o/a professor/a, no campo da escola, pode contribuir para uma educação que acolhe, que solidariza e que emancipa.

Os professores/as têm consciência dos artefatos culturais e da sua ação na prática da docência. Há dificuldades em utilizá-los porque na escola não há artefatos culturais suficientes para a demanda de professores/as. Talvez esse problema seja resolvido com a proposição de políticas públicas, ou seja, com a disponibilização de subsídios financeiros para que o professor/a possa comprar seus próprios artefatos de ensino.

Sugerimos a continuidade desta pesquisa em Etnografia, nos usos da tecnologia em sala de aula voltada às práticas dos professores/as entrevistados/as, presenciando-as.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre. 1982.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores**. 1º/12/1996 195 f. Mestrado em educação (supervisão e currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Biblioteca Depositária: Central da PUC/SP.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Lenin and philosophy**. London: New Left Books, 1971. Tradução portuguesa: Lisboa: Estampa, 1974.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean William Fritz Piaget & Paulo Reglus Neves Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- BOAVENTURA, Katrine Tokarski. **Recepção e estudos culturais: uma relação pouco discutida**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontológica Universitária**. Cidade São Paulo, São Paulo, vol. 18, nº 3, p. 265-274, 2006.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Éve. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **Sobre televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRANT, João. **O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição**. Organizadores: PRETO, Néson De Luca & SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. EDUFBA, 2008.
- BRASIL, Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em: 1º out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (5ª a 8ª séries): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislação/listatextointegral.action?id=75723>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRITO, Gláucia da Silva & PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. **A representação social dos professores sobre o uso do computador na escola e sua repercussão na prática pedagógica**. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife biblioteca depositária: central e setorial de educação da UFPE, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação** – um debate sobre Estudos Culturais em educação. 2. ed. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2011, p. 107-118.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel & SOMMER, Luís Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1987.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Circuitos de cultura/circuitos de comunicação: Um protocolo analítico de integração da produção e da recepção. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**/Escola Superior de Propaganda e Marketing, vol. 4, nº 11, São Paulo: ESPM, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação** – um debate sobre Estudos Culturais em educação. 2. ed. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2011, p. 83-93.

FARIA, José Henrique de. Desenvolvimento socioeconômico e interdisciplinaridade. **RDS**, vol. 1, nº 1, p. 5-36, 2015. Website: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/RDS>>. Acesso em: 1º jul. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. UFRGS. Rio Grande do Sul, vol. 12, nº 35, 2007.

FRANCO, Marília. Cinema e educação. **Revista Imagem, Tecnologia, Educação**. Rio de Janeiro, nº 1, ago./out. 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (diálogos)**. Volume 2. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIROUX, Henry Armand. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 83-100.

GIROUX, Henry Armand. **Border crossings**. Nova York: Peter Lang, 1992.

GIROUX, Henry Armand. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. Nova York: Routledge, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers. 1971.

GESTÃO ESCOLAR, PDE – Documentos Oficiais. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=448>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, nº 2, vol. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. **Journal of Communication Inquiry**, 10, p. 5-27. 1986.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) *Representation – Cultural representation and cultural signifying practices*. Sage/ Open University: London/ Thousand Oaks/ New Delhi, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HALL, Stuart. "Ideology and Communication Theory". In: B. Dervin; L. Grossberg; B. O'Keefe & E. Wartella (Eds.). **Rethinking Communication**, vol. 1, Paradigm Issues, Sage/ICA, 1989.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LÉVY, Pierre. Pela ciberdemocracia. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGDALENA, Beatriz Corso & COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús & BARCELOS, Cláudia. Comunicação e mediações culturais. In: **Diálogos midiológicos** 6. Vol. XXIII, nº 1, jan./jun. 2000

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O programa mídias na educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **Mídias na formação de professores(as): limites e possibilidades**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula & GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:**

uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-37.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. **As mídias na escola: comunicação e aprendizado..** 1º/06/1995 112 f. Mestrado em Artes (teatro cinema e artes plásticas). Universidade de São Paulo, Biblioteca depositária: undefined. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRETTO, Néelson de Luca & ASSIS, Alessandra. **Cultura digital e educação: redes já!** Organizadores: PRETO, Néelson de Luca. SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. EDUFBA, 2008.

PRETTO, Néelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** 8. ed. Campinas, SP. Papirus, 2013.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson de Luca & SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologia do poder.** Salvador, BA: EDUFBA, 2008. p. 51-68.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Revista Perspectiva.** UFSC. Florianópolis, vol. 27, nº 1, p. 119-140, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.** Curitiba, vol. 6, nº 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUTHERFORD, Jonathan (Org.). **Identify: community, culture, difference.** Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTI, Heloise Chierentin & SANTI, Vilso Júnior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama.** Revista Interdisciplinar da Graduação. São Paulo: 2008.

SANTI, Vilso Júnior Chierentin. **As representações no circuito das notícias: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra no jornal Zero Hora.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática, RS, 2009.

SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Documento síntese. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Cortez, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: território contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação – um debate sobre estudos culturais em educação**. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2011.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução de Milton Camargo Mote. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda Becker & MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, nº 5, set. 1993.

SOARES, Murilo César. Representações e comunicação: uma relação em crise. **Revista Líbero**, vol. 10, nº 20, p. 47-56, 2000.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura & MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá, PR: Eduem, 2009. p. 151-165.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 40, nº 92, p. 10-19, out./dez. 1963. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/mestres.html>>. Acesso em: 19 out. 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Aspectos americanos da educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade - uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TURNER, Graeme. **British Cultural Studies – an Introduction**. Boston: Unwin Hyman, 1990.

WEBER, Karl Emil Maximilian. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. Tradução de Augustin Wernet. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1922.

WILLIAMS, Raymond. **Culture**. London: Fontana, 1981.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

Anexo I - Entrevista

Questões que farão parte da entrevista semiestruturada da pesquisa: Mídia e Educação: representações culturais de professores e professoras.

1) Perfil dos/as professores/as entrevistados:

1.1) Gênero,

1.2) Idade,

1.3) Área de formação,

1.4) Ano de formação,

1.5) Tempo de atuação profissional,

1.6) Grau máximo de escolarização,

2) Entrevista:

2.1) Em qual modalidade de ensino atua?

2.2) Trabalha com qual ou quais disciplinas?

2.3) Que artefatos culturais existem no seu local de trabalho?

2.4) Como os utiliza?

2.5) Utiliza dos artefatos culturais para a organização do trabalho burocrático ou pedagógico da escola?

2.6) Como os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as da educação básica?

2.7) Que artefatos culturais mais utiliza no seu fazer docente?

2.8) Quais são as dificuldades encontradas por você ao fazer uso dos artefatos culturais no espaço escolar?

2.9) Os/as professores/as da educação básica têm consciência de sua prática profissional (didática) em relação ao uso dos artefatos culturais nessa prática?

2.10) O nível socioeconômico da escola influencia a competência e o nível de confiança no uso dos artefatos culturais na sua prática educativa?