

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de
Professores

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM POR DOCENTES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO
SOCIAL.

CLÁUDIA CRISTINA BATISTELA FRANCISCO

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR DOCENTES DA
ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.**

Dissertação apresentada por CLÁUDIA CRISTINA BATISTELA FRANCISCO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):
Prof(a). Dr(a).: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2010

CLÁUDIA CRISTINA BATISTELA FRANCISCO

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR DOCENTES DA
ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tereza Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita Vasconcellos UEL - Londrina

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

25 de Março de 2010

Dedico esse trabalho ao meu marido Valtssandro e aos meus pais, pela paciência e pelo companheirismo nessa etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Teresa Kazuko Teruya, por toda dedicação e paciência que sempre teve comigo;

À banca de qualificação, Maura Maria Morita Vasconcellos, João Luiz Gasparin e Lizete Shizue Bomura Maciel, pelas correções e orientações que esclareceram e contribuíram no desenvolvimento deste trabalho;

Aos professores do PPE/UEM, por todo o conhecimento compartilhado;

Aos colegas de turma do PPE/UEM, pela força nos momentos difíceis, que auxiliaram nessa caminhada;

Aos colegas e participantes deste estudo, que contribuíram no desenvolvimento do trabalho, com sua participação, e principalmente pelo incentivo;

As minhas “amigas-irmãs” que foram força incondicional em todos os momentos;

Ao meu marido Valtssandro, pelo amor, e que soube ter paciência e compreender os momentos de ausência. E a Camilla que logo chega;

Aos meus pais e irmão, e toda a família, pela força e dedicação, que me fizeram chegar onde estou hoje. Sem vocês eu não teria conseguido;

E a todos que, de uma forma ou de outra, torceram e contribuíram para a realização deste trabalho.

Não sabendo que era impossível, foi lá e fez.

Jean Cocteau

FRANCISCO, Cláudia Cristina Batistela. **A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR DOCENTES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2010.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo discutir e analisar o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem no Curso de Comunicação Social, refletindo sobre questões de formação docente. O perfil do egresso deste curso está relacionado com a utilização das TIC para atuar em empresas, agências e veículos de comunicação. No entanto, para aqueles que ingressam na carreira docente não há uma formação específica para a prática de ensino. Este dado suscitou um problema de pesquisa: para que o/a professor/a do Ensino Superior, graduado/a em Comunicação Social, utiliza as TIC como recurso de ensino e aprendizagem na sua prática docente? Foi realizada uma análise da mediação pedagógica e da função docente no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos Estudos Culturais, especialmente nos/as autores/as: Simon (1995), Kellner (2001), Hall (2003), Bakhtin (2004), Orofino (2004) e Martin-Barbero (2008). Na pesquisa empírica qualitativa foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, com 15 (quinze) professores/as do ensino superior, que ministram aula e são graduado/as nos cursos de Comunicação Social na cidade de Maringá-PR, para conhecer seu perfil, sua metodologia de ensino, seus conhecimentos específicos, sua formação pedagógica e de forma utiliza as TIC nas aulas. Foi selecionado um grupo de docentes que aceitaram colaborar nessa investigação. As respostas dos questionários revelam uma preocupação em utilizar as TIC para ilustrar as aulas com exemplos de ações de comunicação realizadas nas mídias. No processo de ensino e aprendizagem a utilização dos recursos midiáticos fica limitada à análise dos conteúdos específicos da área da Comunicação Social. Além disso, indica também ausência de formação na área pedagógica, uma vez que a maioria dos/as docentes investigados/as possui pós-graduação na área específica da comunicação. Discute e analisa os dados coletados, acerca da formação e da prática pedagógica na educação superior com a utilização das TIC na sala de aula. Considera que a utilização de mídias somente para ilustrar as aulas reduz a potencialidade desses meios no processo de ensino e aprendizagem e propõe contribuições para reflexão a respeito do trabalho e formação docente no ensino superior. Por fim, ressalta a relevância de se revisar os critérios para selecionar professores/as que atuam nos cursos de bacharelado e defende a necessidade da formação pedagógica para a prática de ensino no desenvolvimento do conteúdo das disciplinas com ou sem as TIC.

Palavras-chave: Formação docente; Mediação; Estudos Culturais; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

FRANCISCO, Cláudia Cristina Batistela. **THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BY COMMUNICATIONS PROFESSORS AS A TEACHING AND LEARNING RESOURCE.** 141 pages. Dissertation (Master degree in Education) - Maringá State University. Support Teacher: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss and analyze the use of ICT in the teaching and learning in Social Communication Course, reflecting on issues of teacher training. Alumni's profile has to do with the use of ICTs for working at corporations, advertisement agencies and the media. However, there is no specific training on education for those who pursue a teaching career. This finding led to a research problem: what do professors, Communications graduates, using ICT as a resource for teaching and learning in their teaching practice? Pedagogical mediation and the professor's function on the teaching and learning process was analyzed from the Cultural Studies' perspective, especially the following authors: Simon (1995), Kellner (2001), Hall (2003), Bakhtin (2004) Orofino (2004) and Martin-Barbero (2008). For a qualitative empirical research, a questionnaire, which contained open and closed questions, was answered by 15 (fifteen) professors, who teach and have graduated in Communications in Maringá, in order to be familiar with their profiles, their teaching methods, their expertise, their educational training and the way they use ICTs in class. A group of professors was selected and they agreed to help with the research. The answers to the questionnaires reveal a concern about using the ICTs in class as a way of illustrating communication practices carried out by the media. In the teaching and learning process, the use of media resources is limited to the analysis of contents which are specific to the Communications field. Moreover, it also indicates the lack of teaching training, since the majority of those professors have a post-graduate degree in Communications. It argues and reviews collected data on teachers' training and higher education practice for the use of ICTs in the classroom. It considers that using media exclusively for illustration in class reduces such resources' potential on the teaching and learning process, and it also offers some thoughts about teachers' work and training for higher education. Finally, it emphasizes the relevance of reviewing criteria for selecting teachers who will work at undergraduate courses and supports the need for pedagogical training for developing content with or without ICT.

Key- words: Teacher education; Mediation, Cultural Studies, Information and Communication Technology (ICT).

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Recursos midiáticos utilizados na sala de aula	80
Gráfico 1: Frequência com que utiliza os recursos midiáticos em sala de aula	81
Quadro 2: Finalidade com que utiliza os recursos midiáticos em sala de aula.....	82
Quadro 3: Análise dos efeitos provocados pelos recursos midiáticos em sala de aula	87
Gráfico 2: Recursos midiáticos utilizados pelos alunos para estudo e no seu dia a dia	90
Quadro 4: Formação Docente	122
Quadro 5: Atuação Docente	125
Quadro 6: Motivos de escolha pela docência	127
Quadro 7: Opinião dos docentes sobre a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula	129
Quadro 8: Conhecimento dos docentes quanto as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas	131
Quadro 9: Metodologia utilizada para ministrar as disciplinas	133
Quadro 10: Uso dos recursos midiáticos em sala de aula	135
Quadro 11: Análise do conteúdo midiático em sala de aula com os alunos ...	138

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CSE	Câmara Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	18
2.1. O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO BRASIL	20
2.2. FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2.3. OS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	29
2.4. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA PELO PROFESSOR	32
2.4.1. Formação docente para uso das TIC em aula	35
2.5. ESTUDANTE MIDIÁTICO	43
3. ESTUDOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	48
3.1. ESTUDOS CULTURAIS, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	48
3.2. OS MEIOS E A CULTURA NA EDUCAÇÃO	56
3.3. MEDIAÇÕES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	62
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA	68
4.1. TIPO DE PESQUISA	68
4.2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA	70
4.2.1 Campo de pesquisa e sujeito da investigação	70
4.3. DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS	71
4.3.1. Perfil dos pesquisados	72
4.3.2. Análise da utilização dos recursos midiáticos em sala de aula..	78
4.3.3. Análise das práticas de ensino e de aprendizagem	92
4.3.4. Análise dos recursos midiáticos e da formação docente	96
5. CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS	108

APÊNDICES	117
------------------------	------------

1 – INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da formação pedagógica de professores para o Ensino Superior, graduados em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. O perfil do egresso destes cursos não está relacionado às atividades de docência, mas às atividades de profissionais que atuam em empresas, agências e veículos de comunicação. Por ser um curso de bacharelado, durante a graduação, não há disciplinas pedagógicas que instrumentalizem o/a aluno/a¹ para atuar em Instituições de Ensino Superior e formem novos/as profissionais na condição de docente.

As pesquisas realizadas por Behrens (1998), Massetto (1998), Cunha (2000), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) apontam que no Ensino Superior existem docentes com experiência profissional, que ministram aulas sem embasamento pedagógico, atuando na sala de aula da maneira como acreditam ser a forma correta ou com base nos/as professores/as que tiveram.

Os/as profissionais graduados em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, quando atuam como docentes em uma Instituição de Ensino Superior, sentem a necessidade de conhecer e adotar uma metodologia nas práticas de ensino. Esse fato justifica a necessidade de realizar o presente estudo.

Outro fator relevante na atuação do/a docente nos dias atuais é o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)² em suas aulas. Vivemos em uma sociedade midiática, rodeada pelas tecnologias, por meio da qual os/as alunos/as têm muito contato com as TIC, permitindo a busca e recepção de informações de todos os tipos diariamente.

Ao/a docente cabe conhecer essas tecnologias e utilizá-las como mediador/as no processo de ensino e aprendizagem. Porém, se encontramos docentes que não possuem formação pedagógica e, conseqüentemente, não

¹ Os Estudos Culturais incorporam e analisam as minorias, com estudos em torno da sexualidade, do feminismo, das culturas indígenas, dos negros, entre outros, não fazendo distinção de gênero (KELNNER, 2001). Assim, nesse estudo, utilizaremos o gênero masculino e feminino ao nos referirmos aos/as docentes e aos/as alunos/as do Ensino Superior.

² Segundo Tedesco (2004), pode-se definir TIC como os aparatos tecnológicos usados na propagação de informação na sociedade, como o computador, a televisão, o rádio, a internet, entre outros.

sabem aplicar suas teorias na sala de aula, como utilizar as TIC adequadamente com os/as alunos/as?

Com base nessa indagação, formulamos a questão norteadora desse estudo: para que o/a professor/a do Ensino Superior, graduado/a em Comunicação Social, utiliza as TIC como recurso de ensino e aprendizagem na sua prática docente?

Para compreender melhor a questão, analisamos a formação docente, tendo como base autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Behrens (1998, 2006), Masetto (1998, 2006), Gasparin (2007), Moran (2006) e Zabalza (2004).

Sobre mídia e a educação, optamos pela análise dos Estudos Culturais para compreender o processo de codificação e decodificação do conteúdo midiático e a mediação pedagógica realizada pelo/a docente, utilizamos as contribuições teóricas dos seguintes autores: Hall (2003), Orofino (2005), Martin-Barbero (2008), Teruya (2004, 2006) e Bakhtin (2004).

O objetivo geral da presente dissertação é discutir e analisar o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem no Curso de Comunicação Social, refletindo sobre questões de formação docente.

Os objetivos específicos são:

- discutir a formação e atuação dos/as docentes do ensino superior graduados em Comunicação Social, para utilização dos recursos midiáticos em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem;
- estudar as concepções teóricas dos Estudos Culturais da mídia para fundamentar a análise dos dados empíricos;
- Analisar as respostas dos professores participantes da pesquisa empírica.

Os significados de uma palavra ou de um conceito variam de acordo com as concepções teóricas e metodológicas. Por isso, procuramos definir ou elucidar alguns termos que utilizamos nesta dissertação. O termo docente³ é usado para definir o/a profissional que atua como professor/a, trabalhando com o ensino. O significado da docência na Educação Superior pressupõe:

³ O trabalho docente, segundo Barbosa (2006), é caracterizado por múltiplas atividades, entre elas estão as atividades realizadas em sala de aula, a participação no planejamento institucional envolvendo o curso, o ensino, o projeto pedagógico e na aprendizagem. Nesse estudo, ao utilizarmos o termo docente, referimo-nos aos professores/as do Ensino Superior.

[...] a ação de ensinar, que por sua vez, está fundada em objetivos claramente intencionados; em conteúdos, também selecionados intencionalmente, visando à formação de um homem concreto. Para tal, o docente irá escolher e definir as ações necessárias, frente às condições reais para objetivação (encaminhamento) do longo processo no qual seus discentes deverão apropriar-se do conhecimento científico produzido pela humanidade (MACIEL, 2008, p. 145, grifo da autora).

A docência relaciona-se ao processo de ensinar e instruir ligado ao exercício do magistério, pela mediação docente. O trabalho docente é caracterizado por múltiplas atividades e dentre elas estão as atividades realizadas em sala de aula, a participação no planejamento institucional envolvendo o curso, o ensino, o projeto pedagógico e na aprendizagem (BARBOSA, 2006).

O termo tecnologia é definido por Kenski (2007, p, 24) como o “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento para um determinado tipo de atividade [...]”. Segundo a autora, as tecnologias estão em todos os lugares e fazem parte de nossas vidas. Desde a produção de um material em que usamos no dia a dia, como um lápis, por exemplo, até nos aparelhos tecnológicos que possuímos em nossa residência. O homem precisa planejar, estudar e criar o produto, e todos esse processo de criação é definido pela autora como tecnologia.

O papel de mediador/a docente é entendido por Moran (2007, p. 30-31) como o indivíduo que “[...] informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles compreendam, avaliem – conceitual e eticamente –, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais”.

Segundo Martin-Barbero (2008), mediação é um processo de socialização, realizado pelos meios de comunicação de massa, que transformam os aspectos sociais e culturais do indivíduo e da sociedade. As tecnologias e os meios de comunicação atuam como mediadores das informações transmitidas na sociedade para os indivíduos. Esse processo permite a recepção, o armazenamento e a análise dos conteúdos midiáticos.

Adotamos o conceito de ensino, definido por Moran (2007), como o processo que engloba atividades didáticas que auxiliam na compreensão de

áreas específicas do conhecimento pelos/as alunos/as. E a educação é entendida como o processo que, além de ensinar conceitos científicos, integra a ética e as reflexões que buscam uma visão da totalidade, auxiliando no desenvolvimento de todas as dimensões da vida (intelectual, emocional e profissional), podendo alterar a sociedade na qual vivemos.

Sobre o conhecimento pedagógico e a capacitação/formação docente, adotamos a definição de Masetto (1998), baseado em competências específicas do/a professor/a. Entre as competências, valorizamos a experiência profissional fora da docência e a atualização dos conhecimentos, a realização de pesquisa e a produção de material científico e o domínio do/a professor/a na área pedagógica (conhecimento dos conceitos e teorias da área).

Para definição do processo de aprendizagem, utilizamos o conceito elaborado por Gasparin (2007, p. 52): “[...] ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação”. A construção e realização desse processo ocorrem entre o conhecimento empírico trazido pelo/a aluno/a e o conhecimento científico que será proporcionado no ambiente escolar. Este fazer pedagógico não envolve apenas a esfera escolar, pois a aprendizagem do/a aluno/a inicia-se também antes de seu ingresso na escola.

Masetto (1998, p. 12) discorre sobre o processo de ensino e aprendizagem e afirma que a aprendizagem deve ter foco nos/as alunos/as “[...] e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores”. O papel do/a docente nesse processo se alterna com o desenvolvimento da sociedade em constante mudança. A seguir, descrevemos o conteúdo das seções dessa dissertação.

A primeira seção discorremos sobre a docência no Ensino Superior do curso de Comunicação Social, a necessidade de capacitação pedagógica, a formação docente para uso das TIC em sala de aula e o/a aluno/a midiático/a. Discutimos a profissão docente, suas dificuldades, sua atuação nas instituições de ensino e as respostas dos/as docentes pesquisados/as quanto a necessidade e busca de formação e o uso das TIC em sala de aula. Analisamos as formas de se utilizar a tecnologia e a percepção do/a aluno/a e do/a docente e das

instituições de ensino. Desse modo, o foco do estudo está no/a professor/a e no/a estudante midiático/a.

Nessa seção também historiamos brevemente sobre o desenvolvimento do Curso de Comunicação Social no Brasil. Buscamos analisar a formação do/a aluno/a, demonstrando as possíveis disciplinas da grade curricular nos cursos de Comunicação Social e as exigências educacionais para a formação dos acadêmicos, segundo determinações do MEC, além dos debates que vem sendo realizados por estudiosos/as e professores/as dessa área quanto às alterações e desenvolvimento do curso no país.

Na segunda seção tratamos das transformações sociais, culturais e tecnológicas, que ocasionaram em mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Analisamos a mediação das TIC na educação com base nos Estudos Culturais. Discutimos a influência dos meios e da cultura no processo de ensino e aprendizagem e a realização do processo de mediação pelo/a docente.

Na terceira seção analisamos os dados coletados junto aos/as professores/as, sujeitos da pesquisa empírica. Com base nas respostas do questionário, analisamos a formação docente e a forma como utilizam as tecnologias em suas aulas. As informações coletadas proporcionam o conhecimento sobre o desenvolvimento dos cursos de graduação na área de Comunicação Social, a compreensão da forma como os/as docentes utilizam as TIC e a importância e necessidade de formação continuada do/a professor/a.

2 – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A preocupação dos/as pesquisadores/as na área da educação está na formação pedagógica dos/as professores/as universitários/as, no reconhecimento da profissão e na importância da formação continuada para exercer, satisfatoriamente, a docência no Ensino Superior.

O termo docência é usado para se referir à profissão dos/as professores/as. Zabalza (2004) cita como atuação profissional do/a docente a sua função formativa que, com o passar dos tempos, foi se tornando mais complexa por causa das novas condições de trabalho.

A cada ano aumentam as pesquisas na área da educação sobre a formação pedagógica dos/as professores/as universitários/as. Esses estudos estão presentes nas pesquisas realizadas por Behrens (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), entre outros. Há um problema identificado entre os/as profissionais que atuam no ensino universitário, porque muitos não se reconhecem como professores/as, uma vez que, paralelamente ao exercício da docência, também exercem outra profissão, como por exemplo, os/as médicos/as, os/as engenheiros/as, os/as arquitetos/as, os/as advogados/as, os/as jornalistas e os/as publicitários/as.

Cunha (2000) diz que nas Instituições de Ensino Superior atuam tanto professores/as com formação didática, obtida durante seu curso de graduação (licenciatura), quanto profissionais que também trabalham em empresas e usam suas experiências em sala de aula. Além disso, há docentes que não têm nenhuma experiência, profissional ou didática. Esse fato, apontado pela autora, compromete a qualidade do curso. Sobre a exigência de capacitação docente no Ensino Superior, Masetto (1998, p. 11) afirma:

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão.

Nessa perspectiva, ser profissional na docência não se limita apenas a ministrar aulas, mas é necessário realizar pesquisas e procurar pela própria capacitação específica da profissão. Ao utilizar a titulação de mestre ou doutor/a apenas para exibir o *status* social, o/a docente provoca um problema de identidade, uma vez que evidencia a falta de reconhecimento da profissão de professor/a no ensino superior, demonstrando sua preocupação somente com sua titulação e não com a realização do seu trabalho.

Veiga (2006) afirma que o trabalho docente não pode se pautar somente no conhecimento apresentado pelo conteúdo ministrado, pois a função docente envolve um conjunto de atividades, não focando somente nas tarefas de ministrar aula. O/a professor/a deve organizar as atividades pedagógicas que valorizam o processo de aprendizagem dos/as estudantes. No entanto, ainda encontramos instituições que adotam o modelo de ensino e aprendizagem como um processo independente, no qual cabe ao/a professor/a ensinar e ao/a aluno/a apenas aprender.

Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) afirmam que encontramos dentro das Instituições de Ensino Superior professores/as que atuam como pesquisadores/as e como docentes. Porém, a formação como pesquisador/a não oferece subsídios para a atuação em sala de aula, o que pode limitar o ensino em sala somente ao conteúdo estudado como pesquisador/a.

Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) discutem a atuação de professor/a e pesquisador/a, vivida pelo/a docente. Afirmam que as instituições de ensino tanto esperam que o/a docente apresente uma marcante produção científica, devido às exigências nos critérios de avaliação docente e institucional, quanto apresente uma atuação de qualidade nas disciplinas que ministra. Nesse sentido, concordamos que ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes realizadas pelos/as docentes.

A docência ocorre por meio de atuações pedagógicas sendo estruturadas desde o conhecimento comum (adquirido no pelo indivíduo em seu contexto sociocultural e suas relações com o universo cotidiano e senso comum) até o conhecimento pedagógico especializado. O conhecimento pedagógico é construído gradativamente durante a formação profissional do/a docente, relacionando os conceitos teóricos e práticos do conteúdo (IMBERNÓN, 2006).

Para possuir um conhecimento pedagógico, portanto, o/a docente necessita de capacitação profissional e conhecimento das funções didáticas e pedagógicas, para que organize seu trabalho na sala de aula com base em uma teoria pedagógica.

Antes de aprofundarmos sobre a formação e atuação docente no Ensino Superior, realizamos um breve histórico do curso de Comunicação Social no Brasil, para que possamos conhecer mais sobre o curso que é utilizado como base nesse estudo. Analisamos suas diretrizes curriculares, que visam a formação do/a profissional para atuar tanto no mundo do trabalho como na docência no Ensino Superior, e o seu desenvolvimento no país.

2.1 - O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

As primeiras propostas de desenvolvimento dos cursos de Comunicação no país surgiram em 1918, com o Congresso Brasileiro de Jornalistas. Porém, seu desenvolvimento é considerado tardio, pois as primeiras iniciativas de criação do curso, segundo Melo (1991, 1992), surgiram a partir da década de 30 e 40, juntamente com demais países da América Latina. As instituições de ensino implantadas nesse período tinham foco da área do jornalismo, por causa da demanda existente na sociedade que solicitava profissionais qualificados para o exercício da profissão de comunicador/a que estava surgindo no Brasil.

Moura (2001) discute o histórico das alterações do currículo mínimo dos cursos de Comunicação Social. Durante a década de 50, não havia uma divisão quanto às habilitações dos cursos; todas as áreas eram consideradas pertencentes ao jornalismo. Abordavam-se disciplinas relacionadas ao caráter profissional e cultural, publicação de periódicos, ética e legislação da imprensa, cultura geral e disciplinas específicas para o ensino, com programas adequados para uso profissional. Houve somente nesse momento da história do curso uma preocupação com disciplinas voltadas ao ensino, mas elas foram retiradas da grade curricular, durando somente até o final da década de 60.

A autora destaca quatro fases no desenvolvimento do curso. A primeira fase, clássico-humanística está relacionada às questões humanas e foi utilizada até a segunda metade da década de 60. A fase científico-técnica, com enfoque nas atividades específicas de cada área profissional, foi realizada na década de 60. O período determinado como crítico-reflexivo, durante a década de 70, apresentou um enfoque crítico ao condicionamento social e a fase de crise de identidade, última analisada pela autora, apresenta a existência de um currículo formal, que impede a elaboração de novos projetos de curso, durante a década de 80.

Segundo Melo (1992), o curso de Comunicação Social no país, na década de 40, era voltado ao jornalismo. A incorporação das demais habilitações ocorre somente no final da década de 60, com a inclusão de disciplinas obrigatórias no currículo mínimo. Porém, essas disciplinas focavam a compreensão e economia, cultura e sociedade brasileira. Ainda conforme a autora, após a década de 80, o Conselho Federal de Educação adotou um currículo que continua sendo utilizado atualmente, com disciplinas consideradas de tronco comum a todas as habilitações do curso de Comunicação Social, tais como: Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, Teoria da Comunicação e Comunicação Comparada.

Tomita (2006, p. 63) destaca os objetivos do ensino de comunicação social como o “[...] estudo os meios de comunicação inseridos em um contexto de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais”. Esses objetivos seriam alcançados com a realização das disciplinas de tronco comum.

O Parecer nº. 492/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara Superior de Educação (CES), disponível no site do MEC, determina as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Comunicação Social, entre outros, no Brasil. Um dos objetivos propostos pelas diretrizes é o estabelecimento da formação e da orientação dos/as acadêmicos/as para que recebam, com qualidade, a formação oferecida pelas instituições de ensino.

O curso de Comunicação Social é dividido em habilitações, como: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas. Nesse estudo, voltamo-nos somente às três primeiras

habilitações apresentadas anteriormente e que possuem cursos de graduação na cidade de Maringá-Pr.

O perfil do/a acadêmico/a do Curso de Comunicação Social, proposto pelo MEC (Ministério da Educação) no Parecer nº. 492/2001 - Diretrizes Curriculares, apresenta uma preocupação com a área de formação, estudos e exercício profissional dos/as acadêmicos/as. Nenhuma das habilitações, citadas pelo MEC, possui como exercício da profissão, em sua descrição, a prática da docência.

Sobre a graduação dos/as alunos/as pelos Cursos de Comunicação Social, Tomita (2006) afirma que há uma formação de comunicadores/as generalistas ou especialistas. É um ensino voltado à formação de especialistas em assuntos relacionados ao processo de comunicação, direcionado à venda e divulgação de bens de consumo para a sociedade.

Em pesquisa realizada no ano de 1998, durante o “Fórum do Movimento pela Qualidade de Ensino”, Moura (2002) apresenta sugestões de disciplinas a serem incluídas como obrigatórias no tronco comum do curso de Comunicação Social. São as disciplinas de Novas Tecnologias em Comunicação/Multimídia, Comunicação e Cultura, e Comunicação Organizacional. Há uma preocupação em compreender a mídia e seu conteúdo, porém os cursos continuam com disciplinas voltadas à formação técnica de profissionais.

Ao analisarmos a disciplinas oferecidas nos currículos dos cursos de Comunicação Social, oferecidos em 4 Instituições de Ensino Superior privadas na cidade de Maringá-Pr, com habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, não encontramos em nenhuma dessas, disciplinas voltadas à formação docente. Verificamos a existência de disciplinas em tronco comum que buscam a formação técnica do/a profissional.

Com base nessas informações, no conteúdo teórico analisado e no levantamento de dados realizado, será possível observar a formação dos/as docentes graduados/as em Comunicação Social e compreender sua formação para uso das TIC em sala de aula.

2.2 - FORMAÇÃO DOCENTE

Na atual sociedade globalizada, o/a docente é desafiado/a a exercer o papel de mediador/a junto ao/a aluno/a durante o processo de ensino e aprendizagem. Porém, para atuar como mediador/a, é preciso formação pedagógica para romper com os paradigmas convencionais do ensino, como as aulas nas quais somente o/a professor/a fala e os/as alunos/as recebem passivamente as informações.

As formas de ensino hoje estão se alterando, Moran (2007), afirma que as práticas para ministrar aula adotadas pelos/as professores/as são consideradas ultrapassadas. A sociedade está em constante mudança, mas no processo educacional ainda predomina o ensino massificante, ou seja, um grande número de alunos/as por sala, com professores/as mal preparados/as e/ou pouco motivados/as, e com instituições que buscam no ensino uma forma de lucro fácil propiciado pela demanda existente.

O autor afirma que a prática docente, baseada somente na transmissão do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, é combatida e questionada. O/a docente não se sente estimulado pelos/as alunos/as que, muitas vezes, valorizam mais o diploma do que o aprendizado, e acredita que sua forma de transmissão de conhecimento está correta, mas não leva em consideração que cada aluno/a possui um desenvolvimento diferente. O/a professor/a que tem dificuldade de entender a lógica do/a aluno/a e como cada um aprende o conteúdo, age com insegurança porque desconhece os métodos e as técnicas de ensino.

A atuação docente é considerada como uma prática social, pois intervém na realidade social mediante o processo educacional, em que todo processo de ensino e aprendizagem apresenta relação com os acontecimentos da sociedade e de suas instituições (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O ato de ensinar é uma tarefa complexa na qual o/a docente deve conhecer o conteúdo da disciplina. E, em suas atividades, deve adotar uma metodologia que proporcione a aprendizagem dos/as estudantes.

Conforme Isaia (2006) e Leitinho (2008), a prática pedagógica nas universidades não se reduz somente à questão didática e metodológica, mas também na realização do processo de ensino e aprendizagem como prática social, em que a produção do conhecimento ocorre de modo histórico e cultural. Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) acrescentam que a opção metodológica de ensino deve atender aos interesses dos/as alunos/as, com base na análise do contexto social e das características do grupo.

Segundo Leitinho (2008), a responsabilidade pela formação pedagógica do/a docente universitário/a é da Instituição de Ensino Superior, que deve estimular a inovação, a crítica e a criatividade. Ao oferecer capacitação docente, cada instituição de ensino pode adequá-la conforme suas diretrizes pedagógicas. No entanto, ainda de acordo com a autora, a escolha é do/a docente em participar ou não das propostas de capacitação pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior. O fator que levará o/a docente a participar desses programas será sua motivação e não a obrigatoriedade imposta pela instituição. Devemos integrar os interesses pessoais dos/as docentes com a formação obrigatória (no sentido de necessária para as instituições de ensino).

Para Masetto (1998) e Zabalza (2004), existem competências específicas para a docência do Ensino Superior. Os/as docentes devem possuir o domínio do conteúdo e habilidades necessárias, como o conhecimento das práticas pedagógicas para o desempenho de suas funções, pois alguns/algumas professores/as universitários/as nunca tiveram contato com a área da docência e acreditam ser desnecessária a capacitação pedagógica para realização das atividades de ensino.

Para Zabalza (2004), conhecer bem a disciplina é fundamental, mas somente esse conhecimento não basta, é preciso que o/a docente tenha capacidade intelectual e saiba as formas como irá abordar o conteúdo em suas aulas. O autor afirma que uma das alterações necessárias na identidade do/a docente universitário/a é a passagem de um/a simples especialista no conteúdo a ser ministrado para um/a professor/a da disciplina.

Os problemas na produção do conhecimento podem ser ocasionados pela falta de formação pedagógica para atuar como professor/a. Gasparin (2007, p. 111), enfatiza que “[...] as técnicas pedagógicas são um dos elementos do

processo de mediação”. Nessa visão, o conhecimento especializado da área de atuação e do uso das técnicas pedagógicas são necessárias para o trabalho docente.

Existe certo consenso, considerado errôneo por Pimenta e Anastasiou (2002) e por Isaia (2006), de que não há necessidade de formação no campo educacional para a atuação na docência do Ensino Superior. Encontramos professores/as que consideram importante conhecer somente o conteúdo específico da disciplina que irão ministrar no curso. Esse dado indica uma concepção de professor/a que ensina e disponibiliza conhecimento aos/as alunos/as. Segundo os autores, na maioria das Instituições de Ensino Superior, mesmo havendo professores/as que possuem experiência e anos de estudo na área, há um predomínio de docentes despreparados, inclusive sem conhecimento científico para realizar um bom trabalho na sala de aula, pela qual são responsáveis.

Zabalza (2004) pondera que entre os/as docentes do Ensino Superior difunde-se a ideia de que o ato de ensinar é aprendido enquanto ensinam, por isso não há necessidade de capacitação. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem é considerado uma atividade prática, não sendo necessário conhecimento específico da área educacional, mas apenas experiência e vocação. São poucos/as os/as professores/as universitários/as comprometidos/as com a aprendizagem dos/as estudantes. Segundo o autor, há uma crença de que para ser um/a bom/boa professor/a é necessário somente dominar os conteúdos e explicar de forma clara aos/as estudantes.

A necessidade de profissionalização na docência universitária é defendida por Isaia (2006) e Veiga (2006). A renovação e atualização dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação para a profissão docente contribui para corrigir as falhas na formação desse profissional que, durante sua graduação, não teve uma formação específica para a prática de ensino. Embora um curso de bacharelado tenha um foco no mundo do trabalho fora da escola, a formação pedagógica é uma exigência para a docência no Ensino Superior:

a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998, p. 20)

A atuação docente visa à aprendizagem do/a aluno/a no processo educacional. Assim, o/a professor/a deve conhecer os princípios básicos da aprendizagem e as teorias educacionais, levando em consideração como se aprende e como se utiliza as mídias na sala de aula. O/a professor/a atua como mediador/a das atividades, que leva o/a aluno/a ao aprendizado, incentiva e estimula o trabalho em equipe, troca e busca informações. Para que seja visto/a como um/a profissional capacitado/a da área, deve demonstrar domínio de capacidades e de habilidades específicas, que auxiliam na realização de suas tarefas, envolvendo tanto as técnicas pedagógicas quanto a transmissão do conhecimento social e formador do indivíduo.

A formação pedagógica capacita profissionalmente o/a docente para realizar suas atividades de ensino, pesquisa e gestão educacional com maior possibilidade de acertos. A formação constante e permanente do/a professor/a universitário/a contribui para inovar suas ações que, segundo Imbernón (2006), visam à melhoria da qualidade no ensino. Além disso, o sistema de ensino exige uma avaliação periódica e aplicação da inovação no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de atividades básicas para o ensino. A qualidade de ensino não está presente somente no conteúdo, mas também no processo de ensino e aprendizagem executado pelo/a docente, na qualidade da sua formação, no material de apoio que utiliza em aula e na interatividade que realiza com os/as alunos/as.

No Brasil, somente a partir de meados da década de 1970, houve uma preocupação com capacitação dos/as docentes do Ensino Superior. Ainda encontramos docentes com a ideia de que a quantidade de conteúdo é melhor que a qualidade de ensino. Nessa visão, quanto mais tempo o/a aluno/a ouve o/a professor/a, mais aprende (MASETTO, 1998). Ocorre uma supervalorização da

teoria, porque a prática é apenas uma aplicação da teoria e não um cenário apto a criar novas formas de pensamentos e estudos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), Morosini (2000) e Zabalza (2004), há uma falta de orientação aos/as docentes sobre os processos metodológicos, avaliatórios e de planejamentos realizados pela instituição em que atuam. Ao ingressarem como docentes nas instituições, muitos profissionais não elaboram as ementas das disciplinas que irão ministrar, porque já estão prontas e definidas no projeto pedagógico do curso. O/a professor/a desenvolve suas aulas com base em um programa previamente organizado, dentro de um sistema burocrático que define, por exemplo, a quantidade de avaliações que se pode aplicar aos/as acadêmicos/as.

O trabalho de grupo também é defendido por Isaia (2006), Pachane (2006), Veiga (2006) e Silveira e Joly (2002), no processo sistemático e organizado de formação permanente dos/as docentes. A interação com os/as colegas e alunos/as no espaço acadêmico contribui para desenvolver o processo de mediação durante a formação do/a professor/a. Nesse contexto, a docência na universidade ultrapassa a sala de aula e o corpo docente deve realizar um trabalho em conjunto com todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem.

Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) recomendam que a aula deve ser realizada como um local para compartilhar conhecimento entre professores/as e alunos/as para a construção de conhecimento. É um espaço pedagógico constituído de mediações por meio de atividades acadêmicas.

Nas atividades acadêmicas, Leite, Braga, Fernandes, Genro e Ferla (1998, p. 41) afirmam que “[...] os docentes sentem “falta de didática” para ensinar melhor [...]”. A formação profissional geralmente é atribuída às faculdades de educação, que buscam orientar e formar profissionais com práticas de ensino e estágios na área acadêmica. Além dos estudos e pesquisas sobre o conteúdo, o/a docente apoia-se também nas experiências vividas como discente, nos modelos de professores/as considerados/as bons/boas profissionais que tiveram durante sua graduação. O/a docente reproduz em aula o que aprendeu e vivenciou com seus/suas professores/as, seguindo os exemplos de formas de ensino e

aprendizagem. Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) afirmam que não há dúvidas quanto a essa reprodução por parte do/a docente.

A capacitação docente, conforme Pachane (2006), é realizada de três modos. Primeiro, por necessidade própria, ou seja, quando o/a professor/a, analisando sua prática ou formação, compreende seu despreparo em relação às práticas pedagógicas, por isso a busca de capacitação profissional. Segundo, por necessidades externas, para atender às exigências de capacitação docente das instituições de ensino ou das políticas educativas. E terceiro, pelas necessidades comparadas, que surgem da comparação ou avaliação realizada na formação dos/as professores/as. Após essas análises, surgem diferenças e necessidades de capacitação para que o/a docente se adeque à realidade apresentada, ou seja, que a capacitação esteja de acordo com os/as demais ou com as necessidades da instituição em que atua.

Outra influência, na busca de capacitação, sofrida pelos/as docentes é o posicionamento que a Instituição de Ensino Superior tem perante a sociedade:

[...] as decisões acadêmicas do docente sobre como ensinar se acham afetadas pelas decisões que ocorrem no âmbito externo da universidade, que ocorrem na sociedade, muitas vezes, como espelho do campo econômico. (LEITE; BRAGA; FERNANDES; GENRO; FERLA, 1998, p. 47)

No processo de ensino e aprendizagem, o/a docente procura basear-se nas regras e estruturas da instituição e nas necessidades da sociedade. As instituições de ensino buscam professores/as que contribuam com sua experiência profissional, mas que também tenham preparação pedagógica para a atuação em sala de aula.

Isaia (2006), Pachane (2006), Zabalza (2004) e Veiga (2006) dizem que na formação do/a docente é preciso os conhecimentos específicos e que o/a professor/a também invista, buscando capacitação, na atuação pedagógica da docência. Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) afirmam que deve haver uma valorização de disciplinas relacionadas à metodologia do ensino na formação do/a professor/a.

E, segundo Pansini e Nenevé (2008), as Instituições de Ensino Superior, ao realizarem a formação do/a professor/a, também devem conferir ao currículo do curso um caráter emancipatório, aplicar questões relacionadas à cultura e à linguagem dos grupos populares e promover a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. A instituição precisa rever suas práticas para construir um processo de ensino e aprendizagem que esteja de acordo com o contexto e universo do/a aluno/a.

Em síntese é o desafio na formação dos/as docentes, ao se buscar bons profissionais para atuarem no processo de ensino e aprendizagem, ao invés de apenas especialistas em determinados conteúdos. Assim, o/a docente pode atuar tanto com a sua competência científica (conhecimento específico do conteúdo da disciplina que ministra) como com a competência pedagógica.

2.3 – OS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O/a docente deve compreender que, dentro de uma Instituição de Ensino Superior, sua atuação e profissão é a de professor/a, independente se exerce ou não outra atividade paralela de trabalho. Imbernón (2006) diz que a formação docente está no conhecimento pedagógico apresentado pelo/a profissional.

Na prática de ensino, exigem-se também mudanças na metodologia dos/as professores/as. O desafio, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), está em construir no profissional uma identidade de professor/a universitário/a, na qual se compreenda que somente a experiência que adquiriu no mercado e o conhecimento específico do conteúdo que possui não bastam.

A formação docente, conforme Leitinho (2008), pode ser realizada desde o início da carreira do/a professor/a e continuar ao longo do exercício profissional. Isso significa que a formação pedagógica dos/as professores/as do Ensino Superior é constante, tratando-se de um elemento importante no processo de formação profissional. Porém, encontramos Instituições de Ensino preocupadas com a titulação docente, deixando de lado o foco na qualidade de sua formação profissional.

As análises de Imbernón (2006, p. 16) demonstram uma preocupação com a atuação dos/as docentes, ao afirmar que “[...] é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos”, ou seja, não basta o/a professor/a possuir conteúdo, é preciso saber lidar com os/as alunos/as em sala de aula.

Os dados discutidos e apresentados por Morosini (2000) indicam que entre os anos de 1990 e 1998 aumentou o número de docentes em cursos de pós-graduação *lato* e *strictu sensu* (especialização, mestrado e doutorado) no Brasil. Destacamos também a obrigatoriedade, a partir da década de 90, de se cursar a disciplina de Metodologia de Ensino Superior nos cursos de especialização.

O Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que os/as docentes, para exercerem sua profissão no Ensino Superior, tenham formação em cursos de pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado, porém não determina um curso específico para essa formação. Isso faz que as Instituições de Ensino Superior procurem pela titulação do/a docente e não foquem no seu preparo profissional para o ensino:

a ênfase na qualificação recai na titulação, na pesquisa e na produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que tem títulos [...] Esses pressupostos apresentados são referenciais significativos sobre a qualificação, mas deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil. (BEHRENS, 1998, p.65)

Somente a valorização dos títulos do/a docente não demonstra uma preocupação com a qualidade do ensino. É preciso realizar avaliações dos/as docentes, referente às suas práticas de ensino utilizadas para trabalhar os conteúdos na sala de aula. Daí as queixas dos/as alunos/as ao reclamarem que o/a professor/a possui muito conhecimento referente aos conteúdos, mas que não consegue transmiti-lo em suas aulas.

Pachane (2006), Veiga (2006) e Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008), ao se referirem sobre a formação profissional dos/as docentes, afirmam que os cursos de pós-graduação, em sua maioria, priorizam a produção, a pesquisa e a

elaboração de projetos individuais. Esses cursos são voltados para o/a profissional pesquisador/a, esquecendo-se da formação profissional para o exercício da docência.

O aumento do número de Instituições de Ensino Superior no país, analisado por Brandão (2003) e Pimenta e Anastasiou (2002), é um dos fatores que também contribui para a falta de qualificação dos/as docentes. Os dados indicam que o número de professores/as universitários/as aumentou de 25.000 no ano de 1980, para um milhão em 1992. As instituições que buscam a melhoria na qualidade de ensino adotam algumas medidas, tais como: rigoroso controle de frequência nas aulas, aumento na quantidade do conteúdo programático, notas maiores na avaliação dos/as alunos/as visando à aprovação e análise da atuação dos/as professores/as. Porém, essas medidas apresentam resultados acríticos e incompletos, porque se esquecem de analisar a atuação pedagógica e prática do/a docente em sala de aula. Godoy (2003, p. 155), afirma que

[...] a pouca importância atribuída à sala de aula [...] enquanto objeto de estudo, prejudica sobremaneira a reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido em nossos cursos de graduação, assim como a organização de iniciativas que visem à melhoria do ensino e a capacitação didática do docente que atua nesse nível.

Com o crescimento na quantidade de Instituições de Ensino Superior, aumenta também o número de vagas para docentes. No entanto, na discussão realizada por Pimenta e Anastasiou (2002), compreendemos que somente após a valorização da profissão docente, ou seja, que a profissão não seja mais vista como um simples emprego ou “bico”, as instituições de ensino contarão com profissionais capacitados/as e representativos/as na sociedade.

As maiores dificuldades do/a docente não estão no aspecto do conteúdo a ser ministrado, mas nas dimensões pedagógicas que, provavelmente, não foram trabalhadas em sua formação (ISAIA, 2006; PACHANE, 2006; VEIGA, 2006; LEITE, 2000, CUNHA, 2000). Durante o curso de graduação, são definidos conceitos e objetivos relacionados à profissão, aos conteúdos específicos, ao reconhecimento no mercado como profissional, porém em sua maioria, esses estudos não são direcionados à profissão docente.

Sobre a formação docente nos cursos de especializações e pós-graduações, Tedesco (2004) chama a atenção para a importância da inclusão de disciplinas que visem à formação de docentes para a utilização das TIC na sala de aula, o que auxiliará na capacitação técnica e pedagógica, direcionada ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Assim, discorreremos a seguir sobre o uso das TIC em sala de aula, focando na formação e atuação docente.

2.4 – O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA PELO PROFESSOR

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) revolucionou o campo da produção, da criação, da comunicação e do conhecimento. Esses avanços permitem acesso à informação, por grande parte da população, o que leva diversas profissões a reverem suas características de formação.

O fato de que todas as áreas da sociedade passaram a utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação faz que as instituições de ensino acompanhem essa mudança, visto que, no desenvolvimento das diversas profissões e na busca pelo conhecimento, as TIC são consideradas elementares e essenciais (COSTA, 2005).

A escola e os meios de comunicação, para Tedesco (2004), são considerados pelos/as alunos/as como fonte de informação, porque além de informar também ensinam. As inovações tecnológicas das indústrias de mídias viabilizaram uma grande circulação de informações em tempo real que acarreta um aumento no conhecimento disponibilizado aos indivíduos.

O processo de ensino e aprendizagem, bem como a profissão docente, vem sofrendo modificações conforme as alterações na sociedade. Moran (2007, p. 11) afirma que grande parte dos processos de ensino hoje “[...] não se justificam mais. [...] tanto professores como alunos temos a clara sensação de

que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”. Ocorre uma pressão, por parte da sociedade, por mudanças no campo educacional.

Essas formas convencionais de ensino são aquelas aulas baseadas no método expositivo em que o/a professor/a transmite o conteúdo e os/as alunos/as memorizam para reproduzir nas provas. Afirma também que “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo.” (*Ibidem*, p. 12).

Não consideramos que o/a docente inovador/a é somente aquele/a que trabalha com as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão e uso das TIC no ambiente escolar contribuem no aprendizado do/a aluno/a, mas não pode ser considerada como fator indispensável no processo de aprendizado. O/a docente inovador/a, que foge das formas convencionais de ensino, é aquele/a que leva o/a aluno/a a recepção crítica do conteúdo midiático, buscando uma análise e resposta aos discursos da mídia, independente se utiliza ou não as tecnologias em sala de aula (OROFINO, 2005).

Gaia (2001) afirma que os conteúdos midiáticos⁴, durante muito tempo, foram renegados pelas instituições de ensino, sendo usados somente nas áreas de entretenimento. O conteúdo da mídia era associado à política e à massificação, e a escola se considerava autossuficiente na relação do/a aluno/a com o mundo. Porém, com o desenvolvimento da sociedade e a presença da mídia na vida dos/as estudantes, é preciso uma revisão no posicionamento da escola em relação ao uso e análise do conteúdo midiático. Os/as alunos/as e professores/as sofrem ação da mídia, com a recepção de informações, no seu dia a dia.

Oliveira (1977) define a função da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem como uma forma de aplicação dos conhecimentos científicos em situações/problemas relacionados ao conteúdo a ser ministrado na disciplina. Embora os/as docentes utilizem as TIC no seu cotidiano, por exemplo, o

⁴ Os conteúdos midiáticos são os conteúdos divulgados pelas mídias de massa, como televisão e internet. Consideramos mídias de massa aquelas que buscam a produção de conteúdos e materiais que sejam populares, que vendam e visem os lucros, aumentando as audiências das massas, ou seja, da população (Kellner, 2001).

computador, na realização de seus trabalhos e pesquisa, são poucos/as, segundo Godoy (2003), que as utilizam no processo de ensino e aprendizagem.

O acesso ao conhecimento pode ser realizado de diversas maneiras, sendo uma delas pelo uso das TIC. Porém, toda essa facilidade de acesso não garante a assimilação e aproveitamento das informações sem um/a mediador/a, no caso o/a docente (ZABALZA, 2004).

O/a mediador/a, segundo Marinho (2002), atua auxiliando na aprendizagem, ou seja, o/a professor/a deve conhecer o significado do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção do conhecimento, com auxílio da tecnologia no processo de ensino. A autora também discorre sobre o impacto causado pelas TIC nas escolas, pois seu uso ocasiona uma modernização (no sentido de acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade) do ambiente escolar, sendo esse processo um desafio para as instituições de ensino.

O processo de ensino e aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior utilizando as TIC, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 81),

[...] significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidade para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

A sociedade, baseada no desenvolvimento da tecnologia, realiza uma mudança no papel dos/as professores/as para que possam usar as TIC em sala de aula.

Para Sampaio e Leite (2002), as tecnologias presentes nas instituições de ensino podem oferecer novas formas de busca pelo conhecimento, por alunos/as e docentes. Mas os conteúdos disponibilizados devem ser analisados criticamente para que o acesso às tecnologias existentes seja democratizado. O uso e adequação das TIC em sala de aula exigem um planejamento e uma metodologia

da prática de ensino. O item seguinte discute a formação docente para o uso das TIC na sala de aula com maior propriedade.

2.4.1 – Formação docente para o uso das TIC em aula

O processo educacional vivencia momentos de alteração e adaptação às necessidades da sociedade. Em tempos de mudanças provocadas pelas TIC, a tecnologia passa a fazer parte do desenvolvimento educacional e do trabalho docente (TEDESCO, 2004).

Ao iniciarem o processo de ensino e aprendizagem, os/as alunos/as já trazem uma bagagem de conhecimento que, muitas vezes, inclui o uso das tecnologias no seu dia a dia para a busca de informações. Os meios de comunicação de massa criam um ritmo acelerado de transmissão e assimilação de informações. E é com essa concepção que os/as alunos/as chegam às salas de aula (MORAN, 2007).

As mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas, derivadas do desenvolvimento da sociedade implicam também modificações no processo educacional. Oliveira (1977) e Tedesco (2004) analisam as repercussões que as transformações oriundas do desenvolvimento da sociedade causam no processo educacional, sendo uma dessas alterações a utilização das tecnologias durante as aulas.

A utilização das TIC na sociedade e no processo de trabalho, bem como a generalização dos meios de comunicação de massa, vem afetando o desenvolvimento do trabalho docente. O/a professor/a, que atuava de forma tradicional de transmissão do conhecimento, de acordo com Morosini (2000), deve rever seu paradigma e realizar atividade educacional com caráter interpretativo. Além disso, deve estabelecer uma relação entre o conhecimento sistematizado e os saberes que envolvem a prática social⁵ e cultural do/a aluno/a.

⁵ Segundo Gasparin (2007, p. 18), “[...] a prática social é comum a professor e alunos. Pode-se acrescentar que ela é comum a todo um grupo social, no qual, todavia, cada agente se posiciona diferentemente em relação a ela como um todo”. O/a professor/a deve conhecer as relações

As inovações tecnológicas exercem uma força transformadora nas diversas áreas da sociedade, no setor produtivo, nas residências, no comércio, no entretenimento e no processo de socialização do indivíduo. O que gera também a constituição de um sistema tecnológico nas instituições de ensino, alterando o cenário educacional.

Para acompanhar esse desenvolvimento, as instituições escolares precisam de docentes aptos a entender e utilizar os meios tecnológicos de comunicação para ministrarem suas disciplinas. O/a docente, segundo Sampaio e Leite (2002), deve estar em sintonia com as mudanças tecnológicas da sociedade, para atuar no crescimento e na formação do/a aluno/a, utilizando-se de competências técnicas e pedagógicas. Se a tecnologia faz parte da vida dos/as alunos/as fora da escola, não há motivos para mantê-la distante do processo de ensino e aprendizagem, por isso é necessário priorizar a formação continuada de docentes para lidar com as TIC (SAMPAIO; LEITE, 2002; ZABALZA, 2004 e TERUYA, 2006).

Tedesco (2004) enfatiza a necessidade de atualização docente voltada para a formação profissional, devido aos/as docentes não possuírem conhecimento prévio de como utilizar as ferramentas tecnológicas em suas disciplinas. O autor ainda afirma que a capacitação dos/as docentes não ocorre de forma rápida. Pode demorar de três a quatro anos em cursos que desenvolvam conhecimento adequado para utilizar, de maneira proveitosa, as TIC em suas disciplinas.

A educação engloba um processo de construção de uma consciência crítica do/a aluno/a. Assim, o uso e análise dos conteúdos e recursos midiáticos, durante o processo de ensino e aprendizagem, auxiliarão nos debates realizados na sala de aula referente à disciplina ministrada pelo/a docente. Gaia (2001, p. 88, grifo da autora) alerta que:

[...] educar *para e com* os meios de comunicação requer análises cuidadosas, portanto, permanentes. Cabe ao professor estimular a aprendizagem, que pode ser prazerosa, mas sem perder de vista a criticidade, já que conteúdos desses mesmos meios podem ser integrados à prática pedagógica como fonte e aprendizado.

A autora também diz que, na pedagogia midiática, o ensino que utiliza os recursos provenientes da mídia tem o objetivo de analisar criticamente o conteúdo e a realização do processo de comunicação. Cabe ressaltar também, que para Tedesco (2004), a introdução e uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem não devem ser visto como a solução de todos os problemas educacionais existentes. As tecnologias podem oferecer melhorias dentro de um processo de reforma educacional.

Há uma polêmica quanto à capacidade de adequação ao uso das mídias pelas instituições de ensino. Essa discussão, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), iniciou-se com o impacto causado pela Revolução Industrial, que ocasionou a veiculação de informações em alta velocidade por meio dos meios de comunicação. Esse impacto demonstrou a incapacidade e falta de preparo das instituições de ensino em acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

Outra discussão apresentada por Bentes (1998) é o fato de ser comum em Instituições de Ensino Superior o entendimento de que a mídia tomará o lugar do/a professor/a, como uma forma de legitimar a função das universidades. No entanto, a mídia apresenta o/a docente como um sujeito que atua na formação e na informação dos/as alunos/as.

Para Marinho (2002), as instituições de ensino já têm consciência da necessidade de adequação ao desenvolvimento da sociedade, atendendo as exigências dessas revoluções. Os/as docentes devem trabalhar com as tecnologias e preparar os/as alunos/as para uma sociedade informatizada. Não há como evitar o uso das TIC nas instituições de ensino, é algo que não pode ser dispensado:

na década de 2000, surgiu uma crescente demanda por programas de formação pedagógica para professores universitários (inicial e continuada), indicando a necessidade de generalizar, na maior medida possível, a utilização na sociedade de novas tecnologias, sendo o professor universitário um dos agentes dessa utilização, qualquer que seja o modelo de universidade adotado (LEITINHO, p. 80, 2008)

Com todas as modificações verificadas, o/a professor/a altera seu comportamento em sala de aula, deixa de ser previsível e não trabalha sempre com a mesma linha e fórmula de ensino. Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2007) defendem o papel do/a professor/a como mediadores/as do processo de aprendizagem.

Conforme Moran (1995) o/a docente precisa conhecer o conteúdo ministrado e buscar atualização permanente. Entretanto, um dos fatores relevantes nas mudanças no ensino, por causa da utilização das tecnologias, é o espaço de comunicação com o/a aluno/a na busca pelo conhecimento.

Marinho (2002, p. 42) afirma que as TIC podem ser incorporadas durante a atividade docente para realizar o processo de ensino e aprendizagem de modo ativo e interativo. A autora considera “[...] pobre um uso que se restrinja a repassar conteúdos e informações aos alunos”.

Ao utilizar as TIC, o/a professor/a precisa ser cauteloso/a. Sua utilização deve visar fins pedagógicos, e não ser apenas mais um aparato tecnológico na sala utilizado para chamar atenção dos/as alunos/as ou tornar a aula mais criativa (GASPARIN, 2007). Seus recursos devem ser explorados pelos/as docentes, bem como a escolha do material a ser utilizado para promover o enriquecimento e a discussão do conteúdo (GAIA, 2001).

Isto significa afirmar, conforme Sampaio e Leite (2002), que as tecnologias não podem ser utilizadas pelas instituições de ensino somente como um instrumento para facilitar e diversificar as formas de aprendizagem, mas sim, como um objetivo de auxílio na construção do conhecimento. As autoras afirmam que as mídias podem ser integradas nas instituições de ensino em dois níveis. Primeiro, como um instrumento pedagógico, para melhorar a qualidade do ensino. Segundo, como um objeto de estudo, que permite ao/a aluno/a realizar uma leitura crítica do mundo, por meio da tecnologia.

Na leitura das mensagens veiculadas nas mídias, o/a professor/a atua como mediador/a entre a mensagem e o/a receptor/a, permitindo que o/a aluno/a chegue às suas próprias conclusões, pois cada receptor/a realiza uma leitura individual do conteúdo (BENTES, 1998). O/a docente deve preparar o/a aluno/a para uma análise dos conteúdos midiáticos, formando indivíduos aptos a extrair conhecimento das informações transmitidas pelos meios tecnológicos. Dessa forma,

[...] espera-se que os profissionais que saiam das instituições formadoras de docentes contem com as atitudes críticas, habilidades e destrezas necessárias para que lhes seja possível valorizar e avaliar a pertinência do uso de tecnologias na sala de aula (TEDESCO, 2004, p. 106)

Tedesco (2004) alerta que oferecer apenas acesso às tecnologias nas instituições de ensino não é suficiente para o processo de ensino e aprendizagem do/a aluno/a. O ideal não é o aprendizado que ocorre a partir da tecnologia, mas sim o que acontece associado a ela. Há uma necessidade de mudança na concepção de educação para que as TIC sejam utilizadas de forma produtiva e correta pelos/as docentes.

Gaia (2001) postula que, no processo de ensino e aprendizagem, as informações recebidas e transmitidas pelas mídias são transformadas em conhecimento e conteúdo escolar. Na prática de ensino com os recursos midiáticos, os/as docentes devem aprender a utilizá-los para auxiliar a aprendizagem.

Autores como Zabalza (2004), Teruya (2004, 2006) e Leitinho (2008) concordam que a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem se tornou um desafio para o/a professor/a. As informações adquiridas, durante o processo, devem ser compreendidas e aprofundadas pelo/a aluno/a, por meio de uma ação mediadora do/a professor/a e pela busca e troca de informações com os/as demais alunos/as da sala.

Bentes (1998) explicita o modelo de ensino, em que o/a docente se apresenta como um banco de dados que detém todas as informações que os/as alunos/as precisam aprender. E o modelo voltado para o uso das tecnologias no

processo de ensino e aprendizagem, no qual o/a professor/a adota seu papel de mediador/a dos conteúdos e não como repetidor/a de conhecimentos.

Gaia (2001) e Marinho (2002) compreendem que o conhecimento não pertence somente ao/a docente, porque os/as alunos/as também utilizam as TIC na busca de informações. Assim, obtemos as informações e os conhecimentos imediatos proporcionados pelas mídias no processo de ensino e aprendizagem. Esse contexto de aprendizagem exige do/a docente flexibilidade, pesquisa e comunicação com os/as alunos/as, não devendo se prender a conteúdos fixos.

Para Morosini (2000), a percepção do/a docente como detentor/a de todas as informações e verdades não existe mais. Ao insistir em manter essa postura, a autora afirma que o/a docente estará abolindo sua profissão, uma vez que será substituído/a pelos meios de comunicação e pelas mídias. Entretanto, há uma função docente que a máquina não exerce, a interpretação e interação com o conhecimento, ou seja, a ligação entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, sociais e culturais dos/as alunos/as.

Os estudos realizados por Belloni (2005) indicam que os/as educadores/as talvez continuem ainda os/as mesmos/as, mas os/as alunos/as não. Para a autora, existe uma grande resistência por parte dos/as docentes em utilizar as TIC na sala de aula. As justificativas são o despreparo, o não saber como usar de forma pedagógica a tecnologia e a insegurança ao enfrentar o novo desafio no processo de ensino e aprendizagem.

Behrens (2007) e Marinho (2002) concordam que o/a docente criará um processo que leva o/a aluno/a à busca de informações, análise, reflexão e elaboração do conhecimento. Dessa maneira, atua como estimulador/a, mediador/a e orientador/a no processo de ensino e aprendizagem e das informações transmitidas pelas TIC.

A aprendizagem realizada pela mediação e participação entre professor/a e aluno/a passa a ser primordial. Não é preciso que o/a docente altere o processo de ensino, no qual utiliza o quadro de giz e material de apoio básico na sala de aula, mas seja capaz de transformar informação em conhecimento para atender à demanda dos/as alunos/as midiáticos.

O/a docente deve ter em mente que as TIC não objetivam eliminar o uso de técnicas convencionais de ensino. Elas devem ser incorporadas ao processo

educacional já existente. Cada meio utilizado no processo de ensino e aprendizagem, segundo Tedesco (2004), apresenta características específicas que devem ser selecionadas e utilizadas pelos/as docentes em conformidade com o objetivo educacional, para ministrar sua disciplina, ou seja, o conteúdo a ser desenvolvido na sala de aula. Em seguida, identificar a tecnologia mais adequada para trabalhar um conteúdo no processo de ensino e aprendizagem.

Na análise de Oliveira (1977), o uso da tecnologia no processo educacional é realizado por uma ação conjunta entre docentes, alunos/as e meios tecnológicos. Porém, essa ação ainda não é utilizada em todas as instituições de ensino no país.

O uso da mídia no processo de ensino e aprendizagem, segundo Gaia (2001), é uma área que ainda está em desenvolvimento e formação no Brasil, o que exige uma revisão das práticas pedagógicas. Afirma ainda que diversos/as professores/as continuam realizando sua prática de ensino apenas com a fala e a escrita no quadro de giz. Essa técnica utilizada pelos/as docentes não precisa ser abolida com o surgimento das TIC, mas sim trabalhada em conjunto com as tecnologias.

Concordamos com Marinho (2002) de que ainda existem docentes que não estão abertos às mudanças causadas pelas TIC na educação. Há uma resistência de docentes que ainda acreditam na eficácia da forma como exercem a prática de ensino no modelo tradicional. Essa convicção não permite que o/a professor/a visualize os movimentos de transformação que ocorrem no processo educacional e na escola. Santos; Teruya; Tomita (2005) dizem que manter o modelo de ensino baseado na memorização e repetição do conteúdo escolar torna a escola um local desinteressante aos/as alunos/as.

O/a professor/a deve incentivar o/a aluno/a na procura pelo conhecimento, por meio da investigação. O aperfeiçoamento profissional, bem como a busca pelo conhecimento pedagógico, surge de uma necessidade do/a docente para realizar esse processo de ensino, que visa a autonomia do/a aluno/a. Essa forma de ensino, segundo Behrens (2007), é o modelo de aprendizagem mediada, que exige a parceria entre professor/a e aluno/a nesse processo.

Uma sala de aula onde o/a professor/a fala e os/as alunos/as anotam e escutam, constitui modelo de ensino considerado ultrapassado. Toda a

mediatização, tanto do/a professor/a quanto do/a aluno/a, cria a necessidade de uma aula interativa, levando o/a aluno/a a pensar, estudar, compreender e guardar para si todo o conteúdo aprendido em aula.

A interação pode ser realizada extra classe. Segundo Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008, p. 66), “[...] as possibilidades de comunicação, interação e produção do conhecimento por meio dos recursos tecnológicos ampliaram o cenário educativo, extrapolando o espaço físico e psicossocial da sala de aula”. Com a realização desses processos, o/a aluno/a perceberá que o seu aprendizado não ocorre somente na escola.

Nessa perspectiva, é importante conscientizar o/a professor/a de que as tecnologias não devem ser usadas somente como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior, mas também como fonte de pesquisa. O conhecimento não está mais restrito ao ambiente físico das instituições de ensino, já que as TIC disponibilizam o acesso às informações em qualquer lugar que esteja o/a aluno/a.

Existem Instituições de Ensino Superior que não estão receptivas ao uso das TIC, e continuam adotando um ensino com base na repetição e memorização do conteúdo, onde o/a professor/a continua sendo o centro de informações. Essas concepções errôneas causam uma desvalorização do/a docente, que continua valorizando mais o conteúdo a ser ministrado e não as formas como realizará o processo de ensino e aprendizagem.

Não existem fórmulas prontas que indiquem como usar as TIC na sala de aula. É preciso encontrar a forma mais adequada para se comunicar e ensinar com base em uma metodologia que parte do conhecimento do/a aluno/a. A busca pelo conhecimento realizada em pesquisa e aprendizagem colaborativa é uma boa alternativa metodológica para o/a professor/a utilizar em sua disciplina. Um dos desafios apresentados na formação docente é o de formar profissionais para utilizarem os recursos midiáticos de maneira didática e formativa na sala de aula.

2.5 – ESTUDANTE MIDIÁTICO

Os/as alunos/as midiáticos/as são aqueles/as que têm muita informação captada pelas TIC, mas sem o aprofundamento do conteúdo disponibilizado. Em virtude do rápido desenvolvimento da sociedade, utilizamos cada vez mais o processamento multimídico (MORAN, 2007; TERUYA, 2006). Os meios de comunicação transmitem informações rápidas e sintéticas, condicionando o indivíduo a buscar e receber informações superficiais e fragmentadas.

Nesse contexto, o/a docente procura adequar suas práticas pedagógicas, mas antes, precisa compreender que, desde a infância, o/a aluno/a convive com algum tipo de mídia e conhecer suas concepções e as informações veiculadas pelas mídias, uma vez que fazem parte da sua vida. (TERUYA, 2004 e 2006). Essas mudanças na área do conhecimento criam novos desafios nas Instituições de Ensino Superior no sentido de alterar a formação docente para atender as exigências do mundo atual.

Tedesco (2004) alerta que as TIC são um conjunto de aparatos tecnológicos, o que significa reunir os recursos das telecomunicações que visam a aquisição, produção, análise e armazenamento de conteúdos.

Zabalza (2004) afirma que o processo de massificação e inclusão das TIC na sociedade reduziram e empobreceram as relações entre professores/as e alunos/as. O/a estudante busca informações em diversos meios de comunicação e informação, fazendo que o/a professor/a não seja mais o centro na busca de conteúdos:

há uma premente necessidade de se fazer uma alteração no sistema de Ensino Superior, por meio da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação no processo tradicional de ensino-aprendizagem, uma vez que a globalização tem apontado para a necessidade de formação de profissionais comprometidos com sua realidade e competentes para solucionar problemas criativamente. (SILVEIRA; JOLY, 2002, p. 65)

As Instituições de Ensino Superior que visam preparação do/a aluno/a para o mundo do trabalho procuram acompanhar o desenvolvimento da informação e

da comunicação da sociedade. Oferecem o conteúdo que se adapta à demanda social. Para isso, propõem desenvolver habilidades para buscar informações úteis e de aplicação imediata na disciplina ministrada pelo/a docente.

O comportamento dos/as alunos/as da atual sociedade é apresentado por Marinho (2002) como diferente de seus pais e dos/as professores/as. Hoje, os/as jovens convivem com as TIC e interagem com o conhecimento de forma diferente em comparação com as gerações anteriores.

Os conhecimentos empíricos dos/as alunos/as, no início do processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina, permitem aos/as professores/as realizarem um trabalho direcionado para atender as necessidades individuais. Leite (2000), Gaia (2001) e Teruya (2006) consideram uma competência relevante do/a professor/a do Ensino Superior conhecer um tipo de consumo de mídia e o contexto do/a aluno/a para estabelecer uma relação com os conteúdos da disciplina, porque contribui na análise dos conteúdos midiáticos que são consumidos.

A função das Instituições de Ensino Superior também é a de criar uma alfabetização crítica dos/as alunos/as para analisar as mensagens emitidas pelas TIC. A intervenção pedagógica com sólida base de conhecimento com a área específica proporciona uma interpretação das mensagens enviadas pelos meios de comunicação (SAMPAIO e LEITE, 2002; GAIA, 2001).

A utilização dos meios de comunicação de massa na prática de ensino é avaliada conforme o objetivo proposto da disciplina, para que não se perca de vista a discussão e as informações contextualizadas com o conteúdo ministrado na aula (OLIVEIRA, 1977).

O acesso a redes de informações, como a internet, leva o indivíduo a busca de informações prontas e de fácil acesso. Não há mais necessidade da leitura aprofundada do assunto, por meio de pesquisa e estudo, para se encontrar uma resposta a dúvidas; pelo simples clique no computador, encontramos todas as respostas prontas em sua tela, sem a necessidade de locomoção até uma biblioteca. Surge uma nova situação de aprendizado, na qual os/as alunos/as estão cada vez mais sintonizados à multimídia:

do ponto de vista da socialização das novas gerações, a cultura e a comunicação (mediatizadas por tecnologias cada vez mais sofisticadas e de funcionamento opaco para a maioria dos usuários) vão se transformar: cresce a importância das 'interações mediatizadas' e das mensagens simbólicas mundializadas, de um lado, enquanto do outro, tende a ocorrer uma perda de importância, ao menos relativa, das principais instituições modernas de socialização: a família, a escola e a religião. (BELLONI, 2005, p. 32)

Os/as alunos/as encontram nos sites de buscas as respostas para as suas perguntas, de forma atrativa e simples, redirecionando o interesse para o conteúdo da tela, e o conteúdo ministrado pelo/a professor/a em uma disciplina fica em segundo plano. A mídia atribui a todos os eventos transmitidos a mesma importância, como se houvesse uma semelhança e ligação entre todas as informações.

As mídias digitais, especialmente a internet, de acordo com Costa (2005), oferecem possibilidades de acesso a um grande número de informações. Além disso, é o segundo veículo de comunicação mais utilizado pelos/as alunos/as, perdendo apenas para a televisão. A comunicação globalizada é outra característica. A sua amplitude permite que tanto alunos/as quanto professores/as busquem por informações em todos os lugares do mundo e realizem trocas e relacionamentos com diferentes pessoas.

As pesquisas realizadas pela internet possibilitam uma busca incansável de dados e auxiliam no desenvolvimento da disciplina. O problema apontado por Teruya (2006) é que o excesso de informações ofusca os nossos olhos e ficamos sem saber o que fazer diante de tanta informação. Outro problema são as informações propagadas pela internet, em geral, fúteis. Encontramos, todavia, informações relevantes para pesquisa que podem ser usadas na aquisição de conhecimento.

Trabalhar com as mídias digitais leva o/a aluno/a ao gerenciamento de tempo e planejamento das atividades exercidas, sendo essas também características das mídias. Cabe ao/a aluno/a organizar suas tarefas e ao/a docente planejar e organizar o conteúdo com o auxílio da internet. Por se tratar de

um meio novo, não muito utilizado em sala de aula ainda, o/a professor/a precisam conhecer a tecnologia.

O que acontece na sociedade e, conseqüentemente, na vida dos/as alunos/as, é um processo de mecanização do indivíduo. Há uma substituição do ambiente natural, onde se realizam os contatos sociais e físicos, pelo ambiente técnico, por meio do qual o indivíduo utiliza aparatos tecnológicos para pensar, compreender, relacionar-se com outras pessoas e buscar conhecimento. Belloni (2005, p 57) afirma que “as crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais com a televisão do que com os pais e professores”.

As mídias não atuam somente como única fonte de transmissão de informações. Elas também atingem e alteram outras fontes, consideradas transmissoras da cultura, dos valores e das normas sociais, que são a família e a escola.

Os/as alunos/as “[...] estão acostumados a receber tudo pronto do professor, e esperam que ele continue “dando aula”, como sinônimo de ele falar e os alunos escutarem” (MORAN, 2007, p. 54). Ao instigar a busca de conhecimento pela pesquisa, os/as docentes verificam uma dispersão dos/as alunos/as. A grande quantidade de informações dificulta o aprofundamento e a escolha de um local de busca de dados. “Navega-se” por diversos canais de informação, sem uma análise mais profunda.

A informação disponibilizada na rede deve ser transformada em conhecimento, por meio de uma análise crítica e pela mediação docente. (TEDESCO, 2004). Ela altera o papel da docência em virtude das mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O sujeito não é mais considerado passivo, como aquele que escuta, lê e decora para reproduzir o conhecimento transmitido. O/a aluno/a, ao entrar no processo de busca e análise de informações, deve elaborar o conhecimento. O indivíduo se prepara com o mundo tecnológico buscando na educação escolar uma formação reflexiva, uma cultura geral, o domínio da técnica e uma visão crítica das TIC (SAMPAIO e LEITE, 2002; TERUYA, 2006).

Behrens (2007, p.75) afirma que “os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento.” É preciso que o/a aluno/a

aprenda a acessar, compreender, pensar e refletir sobre o conteúdo, ao invés de decorá-los. Aprender a elaborar novas informações que possam ser aplicadas em sua realidade. Sendo explicitado por Oliveira (1977), nenhum meio tecnológico possui propriedades suficientes que o tornem capaz de realizar, isoladamente, todos os propósitos do processo de ensino e aprendizagem.

Em um processo de ensino e aprendizagem, o/a aluno/a midiático/a com espírito colaborativo tem o papel de aprendiz ativo/a e participante, já que atua como sujeito nas suas ações. Ocorre uma mudança de mentalidade e de atitude no trabalho individual e no ambiente coletivo, buscando colaborar com a aprendizagem dos colegas, realizando uma troca de informações entre professor/a e alunos/as.

3 - ESTUDOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Analisado a docência no ensino superior, com foco na formação docente, tratamos das alterações que a profissão de professor/a vem sofrendo na sociedade. Uma dessas mudanças está relacionada com a inserção das TIC no ambiente escolar, uma vez que inserir apenas as tecnologias, sem propósito ou função definida, não ocasionará em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. É preciso analisar e conhecer suas intervenções no comportamento e desenvolvimento do/a aluno/a e do ambiente em que vive.

Para dissertar sobre essa reconfiguração social que afeta o trabalho docente, optamos pelas concepções teóricas dos Estudos Culturais para investigar e analisar os dados empíricos coletados e o processo de mediação tecnológica. Nos itens dessa seção tratamos das TIC na sociedade e no ambiente escolar e analisamos o processo de mediação, realizados pelos/as docentes durante as aulas.

3.1 – ESTUDOS CULTURAIS, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Entendemos que as novas exigências na formação de professores/as decorrem do processo de globalização facilitada pelos meios de comunicação de massa. Para compreendermos como as TIC atuam no processo de ensino e aprendizagem, realizamos um levantamento de pesquisadores/as que fundamentam suas análises sobre a mídia com base nos Estudos Culturais, pois sabemos que a sociedade é influenciada por fatores culturais, econômicos, políticos, entre outros.

Adotamos o conceito de cultura, utilizado por Orofino (2005, p. 40, grifo da autora), como os “[...] *sistemas simbólicos (significação e representação)* bem como às *condições materiais* em que se inserem e que os viabilizam, a partir dos quais nós construímos os nossos sentidos sobre o mundo”. E junto a essa cultura,

que está vinculada ao uso das tecnologias e das mídias, passa a existir a cultura de massa na sociedade.

A definição de cultura proposta por Martin-Barbero e Barcelos (2000) não está relacionada somente às artes e à literatura. Estes autores tratam da concepção antropológica de cultura, relacionada às crenças e aos valores que orientam a vida de um indivíduo. Assim, expressam sua memória e seus relatos de vida. Para os autores, existem culturas diversas, que variam conforme a região, a história e o gênero. Com uma noção de cultura diversa, compreendemos que a cultura está dentro da vida cotidiana, mas não somente quando o indivíduo frequenta locais culturais (como ir ao cinema ou ao teatro), mas também na convivência entre as pessoas, na troca de conhecimentos e/ou na reprodução dos atos e costumes de um povo.

A ideia de uma pessoa sem cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais, é considerada uma concepção errônea e elitista. Existem culturas diversas, de acordo com as regiões, a história, as idades e aos gêneros de cada indivíduo na sociedade. Com base nessa concepção, ocorre uma ruptura cultural com a difusão dos meios de comunicação de massa, que não são apenas ferramentas de transmissão da informação, mas também propiciam novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade e as distâncias.

Com o desenvolvimento dos estudos relacionados à influência na cultura na sociedade, surge, na década de 30, a expressão Indústria Cultural, cunhada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, que realizavam, por meio de análise cultural de textos, o estudo da recepção pelo público e os efeitos ideológicos e sociais da cultura de massa (KELLNER, 2001). O termo caracteriza o processo de industrialização da cultura, produzida para a massa e com fins comerciais, com o objetivo de massificar a cultura, realizar uma produção em série e utilizar a arte como mercadoria, propagando sua ideologia.

No processo desencadeado pela Indústria Cultural, a cultura é considerada idêntica em sua produção. O foco da indústria é o de transformar a arte em um negócio que gere lucro, pela produção de mercadorias padronizadas, utilizando os meios de comunicação de massa para transmissões ideológicas (MOLINA, 2004; SANTOS, TERUYA, TOMITA, 2005).

Segundo Rago (2005), os/as educadores/as precisam analisar e compreender o processo de produção simbólica da Indústria Cultural. Para tanto, é preciso entender o contexto, o momento da produção e o momento da interpretação e recepção dos conteúdos transmitidos pelas mídias.

Os Estudos Culturais nascem com o intuito de analisar “[...] 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” (KELNNER, 2001, p.39). Compreendemos que o conteúdo cultural produzido pela sociedade deve ser analisado com base em seu contexto histórico, o modo como produzem a cultura e suas influências sobre seus indivíduos e grupos:

os Estudos Culturais surgem em meados da década de 1950 no contexto britânico junto com os movimentos teóricos e políticos. No plano teórico, os Estudos Culturais rompem com a ideia de disciplina e não se configuram como disciplina, mas como uma área que propõe a interação de diferentes disciplinas. Diferente do objeto estudado no campo da antropologia, os Estudos Culturais analisam os aspectos culturais da sociedade contemporânea. Os Estudos Culturais é um campo onde convergem preocupações e métodos para entender fenômenos que não são compreensíveis nas disciplinas existentes (TERUYA, 2009, p. 152)

As análises dos Estudos Culturais, referentes aos fatores relacionados à sociedade, são realizadas dentro do campo da mídia, da cultura e das comunicações. Envolve posicionamentos teóricos diferentes, realizando discussões um com o outro. De acordo com Johnson (2006), esses estudos analisam o campo de atuação da relação entre cultura e comunicação de massa, tendo como foco os produtos da cultura popular e suas audiências. Esses estudos discordam da concepção de que os meios de comunicação de massa são vistos e analisados como instrumentos utilizados pelas classes dominantes, na realização da manipulação e controle da sociedade.

O foco dos Estudos Culturais são as estruturas e os processos, em que os meios de comunicação de massa reproduzem o sistema social e cultural de uma sociedade. São estudos que surgiram em grupos culturais preocupados com uma leitura do mundo, obstinados por uma cultura mais democrática.

Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que os Estudos Culturais buscam “[...] analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem”. Essa análise da cultura de uma sociedade é utilizada pelos autores em uma sociedade para compreender os comportamentos e as ideias compartilhadas pelos indivíduos que nela vivem.

O objetivo desses estudos, segundo Hall (2003), é analisar a cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico. Compreendemos ideologia, segundo o autor, como as estruturas de pensamento e avaliação do mundo realizada pelos indivíduos. São as ideias para compreender como o mundo social funciona, para adotar uma posição na sociedade e para definir as atitudes de devem ser tomadas.

Segundo Thompson (2001), o desenvolvimento tecnológico, as informações simbólicas e as ideologias são produzidas e reproduzidas em grande escala e em plena expansão, tornando-se mercadorias acessíveis a todos em um curto e rápido espaço de tempo. Bordenave (1995), por sua vez, afirma que é por meio do uso de símbolos que realizamos o processo de comunicação em uma sociedade e interagimos com os demais indivíduos, criando uma personalidade e um vínculo com um determinado grupo social.

A linguagem está relacionada ao processo de comunicação, por meio da propagação de mensagens, permitindo, segundo Pignatari (1971), a difusão dos comportamentos e modo de vida dos indivíduos, com base em um conjunto de normas existentes na sociedade.

Para Wolton (2004), no processo de comunicação, são utilizadas ferramentas simbólicas e culturais, que permitem a troca de informação, a abertura do comércio e o desenvolvimento da sociedade. A comunicação permite o relacionamento com o outro, por meio da linguagem, do som e da imagem, buscando o desejo de expressar algo e compreender a mensagem recebida.

Para compreendermos a influência da mídia, é preciso analisar suas relações com o homem, pois os hábitos manifestados por cada pessoa não são individuais, mas sim coletivos. Estas manifestações estão relacionadas a uma

determinada classe social, a um grupo específico que possui elementos ligados à raça, à etnia e à idade.

Pignatari (1971) afirma que o processo de comunicação e informação tem um destino, transmitido por um canal de comunicação. Para que essa informação ou mensagem seja propagada por esse canal, é necessário produzi-la com sinais (valores simbólicos) que estejam de acordo com o objetivo da transmissão do conteúdo.

Ao receber uma mensagem, o/a receptor/a realiza um processo de decodificação. Hall (2003, p. 337) explica o processo de decodificação ao afirmar que “[...] a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é a leitura.” O processo de decodificação envolve a compreensão dos códigos recebidos pelo indivíduo, ou seja, no processo de decodificação, cada receptor/a faz uma leitura da mensagem conforme os códigos que utiliza e conhece.

Em relação à codificação, Hall (2003, p. 376) informa que esse processo “[...] produz a formação de alguns dos limites e parâmetros dentro dos quais as decodificações vão operar. Se não houvesse limites, as audiências poderiam simplesmente ler qualquer coisa que quisessem dentro das mensagens”. As mensagens, ao serem transmitidas, são codificadas dentro de sistema de código dominante de quem a produz. Ao receber a mensagem, o/a receptor/a opera e a compreende dentro desses códigos iniciais, nos quais a informação foi elaborada.

O autor explica que existem mal-entendidos na compreensão da comunicação. O/a receptor pode sentir dificuldade na compreensão da mensagem que está sendo transmitida por não reconhecer a linguagem e os conceitos presente no seu conteúdo, ocorrendo um ruído na comunicação.

As TIC no processo de comunicação, segundo Wolton (2004), tornaram-se onipresentes. Inicialmente apresentaram um ideal de legitimidade, visando à ideia de partilhar. Com o desenvolvimento das tecnologias e a propagação da comunicação, suas técnicas se desenvolveram, objetivando os interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Thompson (2001) define o processo de comunicação como uma atividade social, que pelo uso de meios e recursos, realiza a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas. Ao analisar o conteúdo simbólico recebido pelo

meio, o indivíduo utiliza-se de conhecimentos que fazem parte do seu convívio social e cultural, para que ocorra uma compreensão e troca simbólica.

Em relação ao simbólico, Bakhtin (2004) argumenta que em cada etapa de desenvolvimento da sociedade há diferentes grupos, que criam valores particulares, denominados de signos, e apresentados como reflexo da sua realidade. O autor afirma que qualquer produto de consumo na sociedade pode ser transformado em signo ideológico. E que são produzidos dentro de um contexto social, como parte desse sistema de comunicação, não havendo existência e sentido fora dele.

Os signos, segundo Citelli (2000), são transmitidos pelos mecanismos midiáticos e a sua leitura crítica passa a fazer parte da compreensão do seu conteúdo pelos indivíduos. Bordenave (1995) explica os signos como uma forma de representação de objetos, qualidades, ideias ou eventos, e que podem ser interpretados e alterados conforme o contexto no qual são inseridos.

A utilização das TIC permite a propagação dos signos de mensagens e maior interação do indivíduo com outras pessoas. No entanto, a grande quantidade de informação veiculada pelas mídias propicia o ocultamento da realidade, uma vez que o público não busca e nem tem acesso à fonte de informação. O indivíduo é passivo frente às informações que recebe, quando não questiona e não procura a fonte, ao contrário, apenas recebe e aceita o que lhe é transmitido. Essa recepção passiva das mensagens acarreta problemas visíveis no contato social com as pessoas, no trabalho e principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

Para compreendermos o processo de massificação da Indústria Cultural, analisamos o desenvolvimento industrial da sociedade capitalista. Martin-Barbero (2008) diz que, por volta de 1835, os efeitos e consequências do processo de industrialização capitalista já eram visíveis sobre as classes populares de uma sociedade. As mudanças eram produzidas de modo que quanto mais racionais eram as riquezas materiais e as técnicas, mais irracionais eram as relações sociais e a cultura do povo:

[...] vê-se na massificação das condições de vida o processo de homogeneização da exploração a partir da qual se faz possível uma consciência coletiva da injustiça e da capacidade das massas trabalhadoras para gerar uma sociedade diferente. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 55)

O autor explica que o conceito de massa surgiu com o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização nas áreas urbanas. É uma sociedade massificada que emerge junto à sociedade urbana já existente, cujos conceitos culturais tendem a se padronizar.

O processo de massificação interfere no comportamento social e cultural. Harvey (2007) afirma que a alteração no processo de comercialização dos produtos culturais, para formar consumidores/as, teve início no século XIX. A massificação dos/as produtores/as culturais transforma a arte em mercadoria, designada para a venda no mercado com o objetivo de lucro. Conforme o autor, cria-se um processo de “destruição criativa” da arte.

A venda de produtos com objetivo de lucro é a de oferecer ao mercado os produtos populares, que estão ao alcance de todos (KELLNER, 2001). Esse movimento de busca pelo/a consumidor/a, que torna tudo acessível a todos, está relacionado com a produção da Indústria Cultural. Forma-se uma cultura de audiência, que transforma a cultura e a arte em espetáculo, um dos princípios organizadores da economia, do Estado, da sociedade e do dia a dia das pessoas. Com o objetivo de aumentar a captação das audiências e do lucro, as indústrias de cultura promovem uma cultura de mídia sintetizada, centrada no espetáculo.

Essas modificações ocorrem no processo, denominado por Harvey (2007, p. 32), de modernismo. O autor afirma que é difícil interpretar o significado do modernismo, porque esse processo teve seus melhores momentos quando buscou enfrentar as tensões vividas na sociedade, e nos piores, ignorou essas tensões e as utilizou de forma política. O autor afirma que o modernismo diferencia-se conforme o local e onde nos localizamos:

é importante ter em mente, portanto, que o modernismo surgido antes da Primeira Guerra Mundial era mais uma reação às novas condições de produção (a máquina, a fábrica, a urbanização), de circulação (os novos sistemas de transportes e comunicações) e de consumo (a ascensão dos mercados de massa, da publicidade, da moda de massas) do que um pioneiro na produção dessas mudanças.

As mercadorias são fabricadas em massa com a incorporação de novos sistemas de produção gerados pelo avanço tecnológico. A produção em série exige a formação do mercado de consumo, determinando a padronização de mercadorias. É nesse contexto que a mídia tem um papel de extrema relevância para a difusão dos produtos industriais e formar uma sociedade consumidora.

Kellner (2001) analisa a função dos produtos da Indústria Cultural, argumentando que seu objetivo é legitimar ideologicamente a cultura de massa e a sociedade capitalista. Harvey (2007) descreve a passagem do modernismo para o pós-modernismo com o desenvolvimento da cultura de massa. O modernismo tem sua queda na década de 60, com as manifestações de movimentos da contracultura e antimodernistas que se mobilizaram contra o movimento acessível somente para a elite. O pós-modernismo surge com seus princípios baseados na aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico.

Os modernistas seguiam uma relação considerada rígida e identificável, entre o significado ou mensagem transmitida e o significante (meio). Já o pensamento pós-modernista defende o desconstrucionismo, ou seja, a produção de qualquer conteúdo se baseia em outros pensamentos e ideias existentes, conforme afirma Harvey (2007, p. 55):

[...] o produtor cultural só cria matérias-primas (fragmentos e elementos), deixando aberta aos consumidores a recombinação desses elementos da maneira que eles quiseram. O efeito é quebrar (desconstruir) o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua.

A produção cultural, nada mais é do que uma série de produções já existentes, que juntas produzem algo novo. No pós-modernismo, as produções culturais são elaboradas com base no que já foi produzido anteriormente. Há apenas a adequação de novos significados que estão sendo usados naquele momento na sociedade. Por isso, Hall (2003) defende a necessidade de desconstrução da linguagem e do pensamento, para que possamos analisar seu conteúdo ideológico⁶.

É nesse novo contexto, repleto de tecnologias e mudanças culturais, que os/as produtores/as culturais utilizam, exploram e usam as tecnologias de mídia. A cultura midiática, segundo Kellner e Share (2008), exerce um papel cada vez mais importante em todos os setores de uma sociedade, desde o econômico ao social. As TIC têm contribuído para a formação de um ambiente em que as crianças e os jovens cresçam em um mundo mediado pelas mídias, com acesso a diferentes culturas, muito diferente do de qualquer geração anterior.

Realizar uma educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos existentes de currículo escolar, com base em uma metodologia que valorize as diversas culturas, classes sociais e etnias (PANSINI; NENEVÉ, 2008). A pedagogia cultural contribui para formar alunos/as aptos/as a analisar e reagir contra as relações de poder envolvidas na produção dos conteúdos veiculados pelas mídias. Essa formação será analisada no próximo item.

3.2 – OS MEIOS E A CULTURA NA EDUCAÇÃO

Iniciamos a análise com a apresentação do conceito de educação, proposto por Freire (1977, p.25). É um processo dialógico entre professores/as e alunos/as. Ao falar sobre educação, o autor afirma que

⁶ O termo ideologia, na concepção de Hall (2003), não atua isoladamente em uma ideia, mas sim em uma cadeia discursiva, devendo ser analisado dentro de um contexto. A ideologia pode definir um mesmo objeto ou condição na sociedade de maneiras distintas.

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

A educação, para o autor, é problematizadora e está relacionada à realidade e ao contexto social em que vivem o/a professor/a e o/a aluno/a, em que o ato de conhecer não está separado daquilo que já se conhece. A problematização leva o sujeito a realizar uma reflexão sobre o conteúdo.

O conhecimento está sempre dirigido a algo, no qual o ser humano busca por meio da educação a sua formação pessoal e intelectual. E o processo educacional e de aprendizagem ocorre quando o indivíduo se apropria do aprendido, transformando-o em conhecimento, sendo capaz de aplicar o aprendido a situações reais (FREIRE, 1977). Nas instituições de ensino, educar visa à transformação do sujeito por um processo constante de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a responsabilidade da docência é orientar os/as alunos/as na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, dentro do processo de comunicação, para proporcionar uma integração social, que contribua para inserção dos indivíduos na sociedade em que vivem. Utilizamos a definição de escola proposta por Orofino (2005, p. 40), como um

[...] local de encontro de muitos sistemas simbólicos, ou seja, de “muitas culturas”, seja aquela da bagagem pessoal ou de identidade dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou, ainda, a cultura popular regional do local onde a escola está situada.

A autora enfatiza a importância e interferência da cultura no processo de ensino e aprendizagem, sendo produzida e difundida pelos meios massivos de comunicação. Cultura e educação atuam juntamente no processo de aprendizado, como proposto no início da análise.

Giroux (1995) diz que o processo de ensino e aprendizagem é uma prática cultural, que deve ser inserido e analisado dentro das questões históricas, políticas, de poder e da cultura de uma sociedade. Esse processo leva os/as alunos/as a discussão e questionamento, de modo crítico, dos conteúdos e das práticas culturais que lhes são transmitidos no seu dia a dia.

Os estudos da cultura, juntamente com a realização de uma pedagogia crítica, oferecem a base teórica para informar à prática que pode transformar a educação e a sociedade. Os meios de comunicação são transmissores da cultura, por meio de seu conteúdo. Por isso, é preciso formar indivíduos aptos a questionar criticamente as mensagens que recebem, para expressar suas ideias e exercer plena participação na sociedade (KELLNER, 1995; KELLNER; SHARE, 2008). A proposta da alfabetização crítica da mídia como uma resposta educacional inclui a compreensão das diferentes formas de comunicação de massa, da cultura popular e das TIC. O indivíduo não pode ser visto na sociedade apenas como consumidor/a e crítico/a do conteúdo midiático, mas também como produtor/a cultural.

Pansini e Nenevé (2008) lembram que, de forma positiva ou negativa, nossas vidas estão rodeadas e permeadas por discussões relacionadas à cultura. Na atual sociedade, as diferenças culturais não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas. No espaço escolar, o processo de reconhecimento e compreensão da cultura do/a aluno/a auxilia os/as docentes a planejarem suas atividades com o objetivo de atender as necessidades e diferenças individuais. Os autores argumentam que as reflexões pertinentes ao desenvolvimento cultural no país não acompanham as mudanças ocorridas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas.

Na formação de professores/as, o caminho para uma mudança nas práticas educacionais é fazer parcerias com as universidades que oferecem cursos de formação continuada para aprofundar os estudos teóricos e metodológicos da profissão. É fundamental que a teorização sobre a cultura e a educação estejam presentes nestes estudos e as pesquisas educacionais sejam inseridas nos currículos dos cursos para nortear a atuação dos/as futuros/as profissionais da educação.

As alterações da sociedade não se situam mais no âmbito político, mas são realizadas no contexto cultural. Segundo Hall (2003), a cultura está relacionada ao contexto histórico e a conjuntura⁷. As leituras dos materiais produzidos pelas TIC e pelos meios de comunicação de massa são realizadas de acordo com o momento histórico, pois cada etapa de desenvolvimento da sociedade permite uma análise diferenciada do conteúdo exibido nas mensagens midiáticas.

Em Thompson (2001), a comunicação de massa realizada pelas TIC destina-se aos/as receptores/as do conteúdo midiático que não são homogêneos/as e nem passivos/as. São considerados/as participantes de um processo de transmissão simbólica, visto que interagem com a mensagem e não com o/a emissor/a. A produção e a recepção do conteúdo não ocorrem no mesmo tempo e espaço.

Moran (1995) afirma que o processo de ensino e aprendizagem realizado com base nas tecnologias relaciona-se menos ao uso de conteúdos fixos e aos processos voltados a educação, sendo mais direcionado às pesquisas e ao processo de comunicação. A aquisição dos conteúdos dependerá cada vez menos do/a docente, porque as TIC oferecem dados, imagens e resumos de forma rápida e atraente aos/as alunos/as.

O ato de aprender depende também do/a aluno/a, interessado/a em compreender e incorporar o significado que a informação do conteúdo midiático quer transmitir, fazendo parte do contexto pessoal, intelectual e emocional, para que se torne verdadeiramente significativa.

Ao nos referirmos sobre o conteúdo transmitido pelos meios de comunicação, Bordenave (1995) ressalta que a comunicação pode ser vista tanto de forma positiva como negativa. Demonstra seu caráter benéfico ao analisar seu alcance, permitindo que os indivíduos, que antes viviam isolados/as e não tinham acesso à informação, tornarem receptores/as de conteúdos relacionados à ciência, à tecnologia, à arte e à cultura. Em contrapartida, a comunicação é considerada negativa pelo autor, quando usada para manipular as emoções da massa, divertir, informar, vender e persuadir para o consumo. Afirma também que

⁷ “[...] articulação específica de momentos, que é particular e peculiar a um momento histórico específico; ao modo dentro do qual o balanço particular das forças entre diferentes elementos sociais sempre define um terreno de movimento e prática em qualquer tempo particular.” (HALL, 2003, p. 354)

os meios de comunicação veiculam conteúdos para fins comerciais e seus programas buscam audiência para conquistar os interesses da massa, sem preocupação educativa, ao contrário, para inserir a ideologia que favorece o consumismo.

Rago (2005) postula que devemos analisar o quanto o desenvolvimento das TIC são importantes para o processo de comunicação da cultura, no qual as instituições de ensino são consideradas como um dos principais locais onde a propagação, a contestação e as divergências culturais acontecem.

A produção de informação, as quais os/as alunos/as têm acesso diariamente pelas TIC, são propagadas em grande velocidade e com distribuição massiva. Harvey (2007) diz que essa realidade leva o indivíduo a aumentar o seu ritmo de consumo, tanto para bens duráveis (como roupas), como para as informações.

Kellner e Share (2008) afirmam que pesquisas indicam que o número de horas despendidas por crianças ou adolescentes diante das mídias é superior ao tempo em que passam na escola. A expansão das inovações tecnológicas e da mídia, de acordo com os autores, exerce influência na produção das informações e do ambiente em que as crianças e a juventude estão inseridas, ocasionando em um mundo mediado, considerado pelo autor, muito diferente do das demais gerações.

Antes de ingressarem nas Instituições de Ensino Superior, os/as alunos/as já apresentam formação e conteúdo, mediado pelas TIC. O/a docente precisa conhecer o contexto histórico no qual a informação se propaga e ocorre a formação do conhecimento prévio que seu/sua aluno/a apresenta, com transmissão de conteúdo pela cultura e pelas tecnologias da sociedade.

Os meios de comunicação de massa, conforme exposto por Moran (1994), são parte do processo de comunicação, propagando o conteúdo midiático de maneira eficiente, atingindo o indivíduo por completo. Ao mesmo tempo, o conteúdo transmitido é considerado superficial, simplista e materialista. As instituições de ensino e os/as docentes realizam uma ligação entre os meios de comunicação e a escola. Uma das propostas apresentadas pelo autor para essa ação é a capacitação de professores/as para a leitura crítica dos meios de

comunicação nas diversas áreas do conhecimento, capazes de formar alunos/as críticos/as tanto do ponto de vista estético como de conteúdo das mensagens.

Segundo Pansini e Nenevé (2008), a formação escolar desenvolve nos indivíduos uma capacidade de questionamento do conteúdo midiático. Destacam a necessidade de formação dos/as educadores/as, provocada pelas mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Uma das propostas desses autores é questionar o currículo dos cursos em que os/as docentes são formados/as, proporcionar uma indagação relacionada às práticas pedagógicas, dentro do espaço formativo. Valorizar as diversas culturas e saberes locais por meio da linguagem e do conhecimento acadêmico.

Nas análises de Mc Luhan (2000), os indivíduos não estão preparados para enfrentar as transformações ocasionadas pelas TIC, porém, encontramos-nos tão encantados e envolvidos com o mundo informatizado e tecnológico que não percebem suas transformações. Em relação ao conteúdo propagado pelos meios, o autor afirma que não podemos considerá-los positivos ou negativos. Sua função será determinada conforme seu uso na sociedade.

Rago (2005) afirma que cabe aos/as docentes exercer suas atividades, de modo que forme cidadãos/as aptos/as a exercitar uma reflexão crítica da cultura e dos conteúdos apresentados pela mídia de massa, dentro do contexto de uma sociedade cada vez mais diversa e em um mundo em transformação:

[...] as imagens que são os veículos dos significados e mensagens simbólicas. Portanto, o alfabetismo crítico numa cultura pós-moderna da imagem exige aprender como ler imagens criticamente e como deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura comercial (KELLNER, 2001, p. 121)

Ao utilizar o conteúdo midiático em suas disciplinas, o/a docente busca proporcionar uma leitura crítica aos/as alunos/as. É importante a determinação e análise dos códigos de linguagem e sua produção, das questões ideológicas relacionadas ao conteúdo midiático e à recepção do/a aluno/a.

3.3 – MEDIAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para entendermos as formas de análises e compreensão do conteúdo midiático, o/a docente precisa seguir uma metodologia de ensino em suas disciplinas, com base no processo de recepção e mediação do conteúdo. Martin-Barbero (2008) afirma que a mediação é um processo de socialização, realizado pelos meios de comunicação de massa. As TIC têm função de transmitir conteúdos que determinam e transformam o comportamento e as atitudes dos indivíduos na sociedade.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, consideramos o desenvolvimento do ser humano que ocorre na interação de um determinado grupo social e cultural. Como sujeito, o indivíduo possui uma relação com o meio social, durante o processo de apropriação do conhecimento escolar, descrito por Rego (1995) e Gasparin (2007). No processo de ensino e aprendizagem, o/a docente, primeiramente, deve reconhecer as relações sociais vividas pelo/a aluno/a, respeitar os diferentes níveis de conhecimento de cada um para iniciar uma prática pedagógica na escola.

Zabalza (2004) descreve o ensino escolar como a administração de um processo complexo que envolve conteúdos determinados e específicos, perante um grupo de alunos/as com características particulares.

Para Orofino (2005), o processo de recepção ocorre com a identificação, junto aos/as alunos/as, das diferentes interpretações dos conteúdos recebidos. A autora discorre também sobre a teoria da mediação para analisar a relação entre a mídia e suas audiências (comunidades de apropriação e interpretação do conteúdo, portanto, a escola), levando em consideração o conteúdo sócio-histórico e as tecnologias usadas no processo de produção da mensagem.

A comunicação mediada, segundo Thompson (2001, p. 20), é um “[...] um fenômeno social contextualizado: é sempre implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas maneiras e que, por sua vez, produzem impacto na comunicação que ocorre”. Os fenômenos sociais alteram de acordo com o contexto e as ações dos indivíduos:

a cultura de mediação de massa é forjada na tensão entre essas duas dinâmicas: a dos interesses econômicos de um capitalismo mais e mais monopolista, que se aproveita da presença débil e funcional do Estado, e a de uma poderosa sociedade civil que defende e amplia os limites da liberdade. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 200)

Nessa perspectiva, as tecnologias são mediadoras das informações entre a sociedade e o indivíduo, porque permitem o armazenamento e tradução de conteúdos midiáticos. Teruya (2006) diz que com o uso das TIC, realizamos uma comunicação mediada, com a difusão de informação e de saber.

As tecnologias realizam a mediação entre os conteúdos, a realidade e as pessoas, que recebem uma enorme quantidade de fatos e situações, que são selecionados e transmitidos pelos meios de comunicação, onde codificam e difundem conteúdos carregados de ideologia (BORDENAVE, 1995).

Teruya (2004, p. 40) afirma que “a mediação mediática exerce um poder simbólico nos indivíduos. Ao exercer influência sobre as pessoas, a mídia tem o poder de educar o povo e também de manipular ideologicamente as informações transmitidas”. Cria-se uma ilusão para o/a receptor/a que acredita na mensagem propagada pela mídia como uma verdade, porque não percebe que a produção midiática não passa de uma construção da realidade. É por isso que a educação escolar pode favorecer uma leitura crítica dos meios de comunicação.

Thompson (2001) enuncia três formas de mediações realizadas pelos meios de comunicação. A primeira, denominada de “interação face a face”, ocorre dentro de um contexto no qual os/as participantes estão presentes fisicamente, partilhando de um mesmo referencial de espaço e tempo. O que lhes permite a realização de um diálogo, em que emissor/a e receptor/a participam ativamente no processo de comunicação, realizando em um contexto presencial a transmissão simbólica. A segunda forma de mediação corresponde à “interação mediada”, que ocorre com o uso de um meio técnico, que permite a transmissão de informação e conteúdo simbólico entre indivíduos. A terceira forma é a “quase-interação mediada”, que se refere às relações sociais realizadas pelos meios de comunicação de massa. Essa forma de mediação ocorre com a transmissão de informações e conteúdos simbólicos de forma monológica e massivamente. A

comunicação é direcionada a um número indefinido de receptores/as, com um sentido único no fluxo de comunicação. Todas essas formas de mediação envolvem a transmissão de conteúdos simbólicos, que devem ser analisados dentro de um contexto. E esse processo de comunicação, em sua maioria, utiliza-se das TIC para propagação de suas mensagens.

Kellner e Share (2008) destacam a importância da contextualização sócio-histórica para compreensão dos efeitos da mídia, permitindo que as questões de poder e ideologia sejam utilizadas de modo a auxiliarem no processo de educação midiática.

Os meios, as relações e as práticas que envolvem a produção de uma mensagem aparecem como veículos simbólicos dentro da linguagem. Ou seja, a circulação do produto e do discurso é feita pela linguagem, sendo que é sob a forma de um discurso que o produto circula e é distribuído a diferentes audiências (Hall, 2003).

McLuhan (2000) afirma que o meio pelo qual a mensagem é transmitida é capaz de controlar as informações que são repassadas à sociedade. Na exposição do autor, o indivíduo receptor das mensagens midiáticas acredita nas informações transmitidas pelo meio, sem questioná-las. As análises dos meios devem considerar não somente o conteúdo transmitido, mas também o contexto cultural em que atua a mensagem.

Para Hall (2003), as análises do discurso e da textualidade são de extrema relevância para o estudo da cultura. O processo de produção e consumo dos produtos simbólicos ocorre em momentos diferentes. Os meios, as relações e as práticas que envolvem a produção de uma mensagem aparecem como veículos simbólicos dentro da linguagem. Ou seja, a circulação do produto do discurso é feita pela linguagem.

Johnson (2006) afirma, em suas análises, que os produtos culturais não são interpretados apenas por indivíduos que saibam compreender seu conteúdo, (denominados pelo autor como analistas profissionais), mas também pelo público em geral, que realiza diversas leituras do conteúdo apresentado, podendo ou não ser relacionadas ao processo de produção.

Para Citelli (2000), durante a produção, a recepção e a decodificação das mensagens recebidas, sejam elas emitidas por um indivíduo ou pelos meios de

comunicação, sempre existirá a influência de fatores sociais, culturais e políticos. Segundo Martin-Barbero e Barcelos (2000), para medir a importância dos meios, deve-se levar em conta os fatores que influenciam o indivíduo.

Com as transformações que os meios tecnológicos exercem na sociedade, em sua cultura, história, economia, contexto social, entre outros, o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar ao/a aluno/a um “[...] estreitamento dialógico com informações e conhecimentos gerados em fontes indiretamente escolares” (CITELLI, 2000, p. 137).

Simon (1995) postula que o ambiente escolar tem se tornado um local onde diversos grupos buscam construir noções de autoridade cultural, regular o modo como os indivíduos compreendem a si mesmo e suas relações com os demais, e analisar o ambiente social em que vivem.

O processo de socialização dos indivíduos, segundo Martin-Barbero (2008), é realizado pelos meios de comunicação de massa. Dentro das instituições de ensino, a transmissão de informação e conhecimento ocorre também com o apoio das TIC.

Em consonância com Orofino (2005), entendemos que as tecnologias são as maiores fontes de produtos culturais e de informações para os/as alunos/as, que passam mais horas diante das mídias do que na escola. É nesse momento, segundo a autora, que passamos a compreender e utilizar o conceito de mediação escolar no processo de ensino e aprendizagem. O/a docente atua no espaço educacional não apenas como um local para leitura e recepção crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, mas também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias. As instituições de ensino contribuem com uma análise do conteúdo social, ideológico e cultural das mensagens midiáticas, frente ao mercado de consumo.

Ainda para Orofino (2005), as instituições de ensino atuam como local de recepção e produção de conteúdo para as mídias, buscando uma reflexão social dos conteúdos desses meios. McLuhan (2000) afirma que o meio de comunicação é único, ou seja, sua estrutura não muda, o que se altera é o conteúdo transmitido. A mensagem pode ser interpretada de diferentes formas, conforme a análise e o contexto sócio-histórico do/a receptor/a da mensagem. Esse processo exige uma análise que permita diferentes compreensões, contextualizadas em

distintas culturas, variando conforme o estilo de vida, influência familiar e segundo fatores religiosos e econômicos.

O conhecimento, nesse caso, está sempre em construção (CITELLI, 2000). Ao trabalhar com recursos e conteúdos midiáticos, as instituições de ensino não propõem uma análise com finalidade ideológica para reconhecer os males causados pelas TIC, mas sim, proporcionam aos/as alunos/as e professores/as condições intelectuais para compreensão dos mecanismos de ação das mídias e dos significados das tecnologias na sociedade (GIROUX, 1995; KELLNER, 1995):

os estudos culturais (ou mediações culturais) com o foco sobre a criança e o adolescente devem problematizar estas relações e operações de sentido entre estratégias de mobilização (por parte da indústria) e as táticas de apropriação e consumo (por parte das crianças e adolescentes) e que se cruzam nas textualidades dos produtos disponibilizados pelas mídias: redes virtuais e internet (lan games, chats, por exemplo), rádio, TV, videogames etc. (OROFINO, 2005, p. 46, grifo da autora)

Nessa passagem, Orofino (2005) relaciona os Estudos Culturais com o processo de ensino e aprendizagem. Durante esse processo, o/a docente pode utilizar os conteúdos disponíveis nas TIC e que são acessíveis ao/a aluno/a no desenvolvimento da disciplina ministrada, utilizando a linguagem e conteúdo conhecido e recebido pelo/a aluno/a no seu dia a dia como forma de aprendizado.

A Instituição de Ensino Superior realiza a mediação entre os conteúdos dos recursos midiáticos e os/as alunos/as que, como todos os indivíduos de uma sociedade, estão conectados e recebem informações por meios das TIC. Nelson, Treicher e Grossberg (1995) afirmam que a pedagogia é uma das áreas de pesquisa dos Estudos Culturais.

Giroux (1995) afirma que os Estudos Culturais analisam a relação entre cultura, conhecimento e poder. Sendo a sociedade moldada pela reprodução social e cultural, e também pelas rupturas realizadas pelas práticas resistentes e desestabilizadoras, a educação torna-se um local de luta e contestação.

O trabalho educativo dos/as docentes nas instituições de ensino proposto por Moran (1994) baseia-se na análise e na problematização do conteúdo recebido pelos/as alunos/as por meios das TIC. Cabe ao/a professor/a apresentar

aos/as alunos/as as contradições existentes entre as diferentes formas de interpretação e leituras, tanto as dos/as ingênuos/as e simplistas, como as dos/as intelectuais.

Para analisar as mensagens propagadas pelas mídias, Rago (2005) propõe um entendimento da cultura vigente na sociedade que auxilia na compreensão dos conflitos históricos e atuais e leva à formação de pensamentos críticos do conteúdo recebido diariamente pelas TIC. O estudo e análise das mídias, dentro do processo de ensino e aprendizagem, auxiliam na realização de uma educação para uma cidadania responsável, propiciando uma alfabetização midiática.

Teruya (2004) concorda com McLuhan (2000) de que as mídias são extensões do homem, do mesmo modo que as ferramentas são extensões do corpo humano. As tecnologias são usadas como forma de extensão do indivíduo, para que possa propagar, traduzir e mediar o conhecimento dentro de um contexto ou grupo social.

No processo de mediação docente, as tecnologias devem ser relacionadas com as demais esferas da sociedade, visando sua construção e transformação, para proporcionar aos/as alunos/as uma análise das lutas de conquista de poder, pelas camadas excluídas, relacionando-as ao uso da mídia (OROFINO, 2005).

O desafio no desenvolvimento da alfabetização crítica da mídia resulta em uma pedagogia democrática, envolvendo professores/as que partilhem o poder com seus/suas alunos/as, visando a compreensão e produção de conteúdo midiático na sociedade, realizando processos de mediação, para o desenvolvimento do/a acadêmico/a e da sociedade. Apresentamos a seguir a coleta dos dados empíricos e a análise das respostas fornecidas pelos professores que trabalham em cursos de Comunicação Social, a fim de analisar as formas de utilização das TIC em sala de aula e o processo de mediação.

4 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA

Após a análise da perspectiva teórica acerca da formação docente e da discussão sobre mídia na educação com base nos Estudos Culturais, passamos a descrever e analisar dos dados empíricos coletados junto aos professores. Com base nessas análises, realizamos uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, para analisar a utilização das TIC em sala de aula pelos docentes graduados em Comunicação Social.

A pesquisa se propõe levantar informações que contribuam no desenvolvimento da formação docente e, conseqüentemente, no processo educacional das Instituições de Ensino Superior. Durante a análise dos dados, realizaremos uma discussão com base no processo de mediação e nos Estudos Culturais.

A seguir, nos itens dessa seção do estudo, apresentamos o tipo de pesquisa, sua forma de realização, o campo de investigação e seus sujeitos e a análise dos dados levantados. Será dividido em três etapas: perfil dos/as pesquisados/as, análise da utilização das TIC em sala de aula e a análise dos recursos midiáticos e formação docente.

4.1 – TIPO DE PESQUISA

Para o estudo apresentado, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, que nos possibilita coletar dados empíricos sobre a temática relacionada à utilização e leitura crítica dos recursos midiáticos na educação superior pelos/as docentes.

Rampazzo (2005) afirma que a pesquisa qualitativa não tem foco na explicação do fato estudado, mas sim na análise e compreensão do assunto proposto ao estudo. E para Triviños (1987), o teor de uma pesquisa qualitativa será desenvolvido e determinado pelo referencial teórico a qual o pesquisador se propõe a estudar.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme Suassuna (2008), não é expressa somente com dados estatísticos. Permite uma amplitude e pertinência das explicações e teorias com os resultados alcançados. Segundo a autora, na pesquisa qualitativa, a escolha da técnica que será utilizada na análise dos dados deve estar relacionada à formulação do problema a ser investigado. O referencial teórico do estudo deve sugerir perguntas e indicar possibilidades de interpretação e ser usado como referencial para os resultados que serão observados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), todas as investigações educacionais “[...] caem na rubrica da investigação qualitativa”, porém nem todos os estudos são exclusivamente qualitativos, a questão está em determinar suas características. Esses autores afirmam que no campo da pesquisa qualitativa encontramos os investigadores da área dos Estudos Culturais, que defendem essa perspectiva teórica como base de toda investigação:

[...] pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 54).

Como uma corrente teórica, os Estudos Culturais contribuem na produção de conhecimento sobre a transformação social e a mudança cultural. Nessa perspectiva teórica, as análises enfatizam as relações de poder no currículo e na sala de aula, pedagogias culturais, raça, gênero, efeitos da globalização e das mídias na educação, dos saberes e relações sociais nas escolas, entre outros.

Nesse estudo, a pesquisa qualitativa, com base nos Estudos Culturais, coletará dados buscando compreender para que os/as professores, graduados/as em Comunicação Social, utilizam os recursos e conteúdos midiáticos durante suas aulas.

4.2 – DESCRIÇÃO DA PESQUISA

As instituições de ensino sofrem as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por causa do uso das TIC no dia a dia do indivíduo. Observamos a existência de professores/as despreparados/as para utilizarem os recursos tecnológicos no espaço escolar por não terem aprendido a usá-las durante sua graduação ou por não acharem necessário.

No curso de bacharelado em Comunicação Social, estudamos as técnicas que ensinam a utilizar as TIC para a venda de produtos ou serviços no mercado, como a utilização das imagens, cores e sons, que atraiam mais a atenção do/a receptor/a. A população, incluindo estudantes, é apresentada no decorrer do curso aos/as alunos/as como consumidores/as de um mercado capitalista, que visa a venda de produtos e/ou serviços e o lucro para as empresas que anunciam nas mídias.

Ao optar pela docência, o/a profissional de Comunicação Social sem formação pedagógica na graduação, utiliza-se desse conhecimento adquirido e continua vendo seus/suas alunos/as como consumidores/as, que pagam, direta ou indiretamente, por um serviço oferecido. Esse fato acarreta no/a professor/a dificuldades ao realizar um bom trabalho na sala de aula.

4.2.1 – Campo de pesquisa e sujeito da investigação

Para atendermos ao objetivo proposto nesse estudo, realizamos uma pesquisa empírica qualitativa, na qual contamos com a participação de 15 professores/as universitários/as graduados/as em Comunicação Social, que atuam em Instituições de Ensino Superior privado da cidade de Maringá, PR.

Como instrumento, aplicamos um questionário para coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas, a fim de conhecer a formação docente e a concepção de uso dos recursos midiáticos desses/as professores/as que aceitaram colaborar nessa investigação. Com base nos Estudos Culturais,

analisamos os dados com o intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre a concepção de ensino.

O grupo de 15 professores/as atua em cursos de Comunicação Social, nas habilitações de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Relações Públicas, sendo graduados/as em uma dessas áreas. A aplicação dos questionários ocorreu fora das Instituições de Ensino Superior onde os/as professores/as atuam, entre os meses de fevereiro, março e abril de 2009. Entramos em contato com os/as professores/as, explicamos o objetivo da pesquisa e agendamos um dia e horário para aplicação do questionário. Os/as participantes da pesquisa obtiveram informações referentes ao preenchimento do questionário e esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho, sendo acompanhados pela pesquisadora no momento da aplicação do questionário. Não houve observação das aulas, nem a necessidade de informações fornecidas pelas instituições. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM – Universidade Estadual de Maringá, em 14 de novembro de 2008, com o parecer nº 626/2008.

Inicialmente foram contatados/as os/as coordenadores/as de curso de Comunicação Social das Instituições de Ensino Superior – IES da cidade de Maringá. No entanto, somente duas, das quatro instituições, colocaram-se a disposição para fornecer o contato dos/as docentes. Uma das IES não autorizou o contato com os/as docentes, alegando que estavam passando por problemas internos e que não estavam abrindo campo para nenhum tipo de pesquisa. A outra IES não forneceu resposta da solicitação. A única informação transmitida foi que estavam em análise do projeto. Por isso, somente em duas IES foi possível levantar dados para a realização do estudo, sem prejuízos quanto à quantidade e qualidade nas informações coletadas.

4.3 - DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O questionário aplicado aos/as docentes pesquisados/as procurou obter aspectos que caracterizam o grupo de professores participantes desta

investigação, que analisamos em três etapas. A primeira etapa analisa o perfil profissional dos/as pesquisados/as para que possamos conhecer sua formação acadêmica e apresentar os sujeitos da pesquisa. A segunda etapa levanta dados referentes a utilização dos recursos midiáticos em sala de aula. Nesse momento, os/as pesquisados/as informam os recursos utilizados, a frequência, o objetivo e como os utilizam em suas aulas.

E, na terceira parte, perguntamos a respeito do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, quando os/as docentes descrevem a forma como relacionam suas aulas aos recursos midiáticos. São levantados dados referentes aos conteúdos midiáticos utilizados, sua forma de avaliação e análise junto aos/as alunos/as e como ministram suas aulas utilizando esses recursos.

4.3.1 – Perfil dos pesquisados

Transcrevemos e analisamos os dados coletados dos 15 (quinze) professores/as dos cursos de Comunicação Social, que atuam como docentes universitários/as em duas Instituições de Ensino Superior particulares na cidade de Maringá-PR e que se propuseram a fornecer o contato dos/as docentes para o estudo. Iniciamos a análise das informações coletadas identificando o perfil profissional dos/as docentes pesquisados/as. Na perspectiva dos Estudos Culturais rejeita-se a ideia de alta e baixa cultura, porque se posiciona contra a exclusão dos indivíduos e defende o estudo de todas as formas de produção cultural.

Nelson, Treicher e Grossber (1995, p. 8) afirmam que “os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade”. Conhecer o perfil de cada pesquisado/a leva ao comprometimento com a ideia proposta pelo autor, a de não excluir os indivíduos.

Entre os docentes participantes dessa investigação, observamos nos quadros 1 e 2 (apresentados nos Apêndices 1 e 2), que há um predomínio de profissionais jovens, com idade entre 28 e 39 anos, e pouco tempo de atuação na

docência, no máximo 3 anos. São graduados/as em Comunicação Social, nas habilitações de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. O Quadro 4 (Apêndice 2) aponta a formação acadêmica e somente 1 (um) docente não possui curso de pós-graduação. E 10 (dez) pesquisados/as têm cursos de especializações em áreas diversas da comunicação e do marketing. Encontramos apenas 2 (dois) docentes com especialização em Docência no Ensino Superior e 1 (um) docente com mestrado em Educação.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a formação de docente do Ensino Superior em cursos de pós-graduação. Verificamos que a formação dos/as docentes pesquisados/as está de acordo com a lei. Contudo, a LDB não indica em quais áreas do conhecimento deve ser a especialização do/a professor/a, apenas determina a obrigatoriedade de pós-graduação.

Morosini (2000, p. 12) também expõe sobre a formação do/a docente universitário/a no país e afirma que “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Do total de 15 (quinze) docentes pesquisados/as, 10 possuem pós-graduação em áreas voltadas para o conhecimento específico de atuação, 1 (um) na área voltada às ciências sociais e 1 (um) na área de administração. Todos são especialistas em determinadas áreas do curso de graduação no qual ministram aula. Somente 3 (três) apresentam formação para a docência, o que se mostra necessário e importante. Zabalza (2004, p. 108) trata da necessidade de formação docente para exercício da profissão, discorrendo sobre o conhecimento e a formação para o exercício das atividades específicas da docência, ao afirmar que:

[...] quando se apresenta o exercício da docência como uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e suas condições específicas) e o domínio científico da própria especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar as suas funções.

No processo de formações docente, segundo análise de Tedesco (2004), é preciso se atentar para capacitação técnica e pedagógica, tanto para a realização do processo de ensino e aprendizagem, como para a utilização das TIC em sala de aula. Outro argumento sobre a necessidade de formação é expressa por Cunha (2000, p. 47), ao afirmar que “parece importante reconhecer que o professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria”.

Pachane (2006) acredita que há um aumento na busca de cursos de pós-graduação pelos/as docentes no Ensino Superior, porém, o foco está em cursos que priorizam a produção e pesquisa individual. No entanto, Veiga (2006) adverte que os cursos de pós-graduação existentes buscam as produções científicas, a pesquisa e a elaboração de projetos individuais. Essa concepção pode levar os cursos a formar profissionais pesquisadores/as e/ou especialistas em determinada área do conhecimento, esquecendo-se da necessidade de qualificação profissional para o exercício da docência, o que se comprova nos dados analisados da pesquisa.

O Quadro 5 (Apêndice 3) identifica a experiência profissional dos/as docentes na área acadêmica, contendo a carga horária mensal, tempo de atuação e disciplinas ministradas. Encontramos docentes com um tempo maior de experiência profissional, como os/as docentes P.4, P.7, P.9 e P.10 que possuem mais de 8 (oito) anos de exercício da profissão, e docentes na fase inicial de docência, no caso os/as docentes P.2, P.5 e P.12 que atuam a menos de um ano na docência do ensino superior. Nos dois casos, verificamos diversidade na carga horária de dedicação semanal a docência.

Essa informação confirma os dados obtidos por Behrens (1998, p. 57) sobre a docência no Ensino Superior em quatro grupos de professores/as:

[...] os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral [...] os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana [...] os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil), ensino fundamental e/ou ensino médio [...] os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Outros autores como Cunha (2000) e Zabalza (2004) também confirmam esses dados e apontam a existência de professores/as que realizam outras atividades profissionais no mundo do trabalho além da profissão docente. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que valorizar a docência como profissão só será possível pelos profissionais quando houver valorização e profissionalização continuada dos/as docentes.

Dentro do perfil dos/as pesquisados/as, perguntamos sobre a escolha da profissão de professor/a, conforme a pergunta de nº. 6 do questionário: **Indique os motivos de sua opção pela docência no Ensino Superior.** As respostas estão no quadro 6 (Apêndice 4).

A escolha da profissão, de acordo com as respostas dos/as docentes, traz apontamentos relevantes para compreendermos se há ou não valorização e comprometimento deles com sua atuação como professor/a. Na observação de Leite, Braga, Fernandes, Genro e Ferla (1998), entre os/as docentes há uma insatisfação com a profissão, o que pode ocasionar em não comprometimento com seu trabalho. Apesar da diversidade de respostas dos/as pesquisados/as, verificamos algumas em comum:

P.3: Fui convidada para trabalhar como professora auxiliar, e depois de 6 meses, fiquei com algumas aulas.

P.7: Sempre gostei do ambiente acadêmico. Em 1993 prestei concurso na UEL, por influência de amigos, e passei. A partir daí gostei da profissão e atuo até hoje.

P.10: Primeiro lugar pela ampliação de ganhos; depois, gostei e fiquei.

P.11: Pela empregabilidade.

P.14: Não foi uma opção e sim um acontecimento não programado.

Os/as professores/as citados afirmam que a profissão docente iniciou-se como forma de complementação salarial ou que ingressaram na carreira docente por convite da instituição de ensino. E 5 (cinco) pesquisados/as, após certo período de atuação como professor/a, optaram somente em seguir essa profissão.

Essa posição que encontramos no meio acadêmico é apresentada e discutida por Masetto (1998), ao demonstrar que alguns/algumas docentes atuam em outras empresas nos horários livres, além de exercerem a profissão de professor/a.

O trabalho em outros setores fora do sistema de ensino não prejudica a atuação docente, pelo contrário, para Pimenta e Anastasiou (2002), é importante que os/as professores/as tenham experiência profissional e estejam constantemente em contato com o mercado. A preocupação surge quando a docência não possui tanta atenção e não há dedicação como na outra área em que atuam. Nesse caso, encontramos profissionais que buscam apenas um complemento financeiro, não se importam com a qualidade acadêmica. E, não há uma procura pela capacitação profissional, porque não veem necessidade em se aperfeiçoar na área do ensino, uma vez que não se trata da sua atividade principal, por isso não a tem com muita dedicação e nem importância.

Os/as professores/as pesquisados/as, que escolheram a profissão docente como atuação principal no mundo do trabalho, indicaram os seguintes motivos: com base na busca de conhecimento, no ato de lecionar como escolha profissional e na atuação e participação de projetos de pesquisas nas instituições de ensino.

P.4: A possibilidade de aprender e estimular o conhecimento científico através do ensino. Amo lecionar vejo a profissão da docência como uma das mais (ou mais) importante na sociedade. Porque nós como educadores, podemos estimular o aperfeiçoamento do conhecimento humano.

P.9: Pelo perfil acadêmico. E por ter afinidade com o campo da pesquisa, das teorias da comunicação e áreas afins. Tenho interesse em fomentar e problematizar o conhecimento na comunidade acadêmica (professores, alunos e demais pesquisadores).

P.13: Pela constante atualização informativa, contribuindo para a evolução intelectual do profissional.

Os relatos apresentados pelos/as docentes demonstra a sua preocupação em buscar formação e atualização da área em que atuam. Essa relação pedagógica e a construção do conhecimento, apresentada pelos/as

pesquisados/as como uma das funções da profissão docente, é discutida e apresentada por Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008, p. 65), ao dizerem que

a aula é o espaço pedagógico em que professores e alunos trabalham, mantêm uma relação pedagógica de cunho dialógico, constroem conhecimentos e avaliam. É um espaço de configuração e reconfiguração de saberes e fazeres na ótica do diálogo entre os diferentes saberes, tendo em vista a pluralidade e a autonomia dos sujeitos.

A ideia proposta pelas autoras condiz com a afirmação dos/as docentes citados anteriormente, que buscam, durante as aulas que ministram, a construção do conhecimento para a formação dos/as alunos/as, e por meio do diálogo, realizar uma troca de informações entre todos.

Zabalza (2004, p. 107) inicia seus estudos sobre a formação e dimensão profissional do/a docente universitário/a questionando se “a docência universitária é uma profissão ou é o trabalho que exercemos?”. O autor afirma que há três dimensões que definem o papel docente. Uma delas é a dimensão pessoal que se relaciona com o envolvimento e o compromisso pessoal do/a docente na profissão. Os/as pesquisados/as disseram que a busca pela profissão é uma possibilidade de aprendizado, pela afinidade com a pesquisa e pela “paixão” na profissão.

Morosini (2000) afirma que a profissão docente universitária no país não apresenta uma identidade única. Encontramos docentes e instituições de ensino com diferentes características e objetivos profissionais, ocasionando uma diversidade na formação e exercício da profissão docente, em que cada professor/a a realiza e exerce conforme suas necessidades ou da instituição de ensino.

4.3.2 – Análise da utilização dos recursos midiáticos em sala de aula

Na pesquisa realizada com os/as professores/as, perguntamos sobre a utilização dos recursos midiáticos durante suas aulas. Verificamos nesse momento, os recursos utilizados pelos/as professores/as e disponíveis na Instituição de Ensino Superior em que atuam.

Sobre a utilização dos recursos midiáticos nas aulas, perguntamos: **Utiliza os recursos midiáticos para ministrar suas disciplinas?** Os 15 professores pesquisados responderam: Sim. Todos/as utilizam em suas aulas o apoio de recursos midiáticos para transmissão do conteúdo.

Segundo Orofino (2005, p. 40), “[...] não há escola, por mais distante e diversa que seja, que conviva sem a presença de alguma influência da cultura das mídias”. Esta afirmação nos remete à importância que a mídia ocupa no espaço escolar. Por isso, é necessário conhecer e analisar os recursos midiáticos disponíveis nas instituições de ensino e utilizados pelos/as pesquisados/as em suas aulas.

Martin-Barbero (2008, p. 255, grifo do autor) afirma que com o desenvolvimento do cenário da comunicação, a sociedade passou a se desenvolver pelas tecnologias, o que representou um “[...] processo *contínuo* de aceleração da modernidade que agora estaria dando um salto qualitativo – desde a Revolução Industrial até a Revolução Eletrônica – do qual nenhum país pode estar ausente sob pena de morte econômica e cultural”. Essa apropriação social e cultural das tecnologias tem reflexo no processo de ensino e aprendizagem. Ocorre, segundo autor, uma “fascinação e deslumbramento” pelas tecnologias, uma vez que todos passam a utilizá-las no seu dia a dia, seja no âmbito profissional ou pessoal. Assim, compreendemos a importância da análise da utilização ou não dos recursos midiáticos pelos/as docentes em suas aulas.

A pergunta nº. 17 (**Analisando suas aulas, qual é a melhor forma de ministrar o conteúdo de suas disciplinas aos acadêmicos?**), busca levantar, na opinião dos/as pesquisados/as, a melhor forma de ministrar o conteúdo de suas disciplinas aos/as acadêmicos/as. Obtivemos 11 (onze) respostas positivas,

com o argumento de que utilizar os recursos midiáticos em suas aulas é a melhor forma de ministrar a disciplina.

O uso das TIC e sua importância, nas respostas apresentadas pelo/as pesquisados/as, comprova a afirmação de Oliveira (1977) ao ressaltar que as tecnologias ocasionam mudanças na sociedade e acarretam alterações no processo educacional.

Para Behrens (2007, p. 70), “as mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado as universidades no sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico”. Porém, o uso das TIC pelo/a docente em suas disciplinas não pode ocorrer de qualquer maneira. Os objetivos devem ser propostos e as informações das TIC contextualizadas com o conteúdo ministrado na aula.

Segundo Gaia (2001), há uma pressão nas instituições de ensino e por parte da sociedade para que o processo de ensino e aprendizagem se adeque ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse momento, é importante conhecer as TIC utilizadas por docentes e alunos/as, pois, segundo Orofino (2008, p. 48), “estamos todos, de alguma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV ou internet, “plugados no mundo”, e também as crianças e adolescentes estão”. Assim, o Quadro 1 indica os recursos midiáticos que os/as professores/as utilizam para ministrar suas disciplinas. E pode ser analisado juntamente com a questão nº. 11, que pergunta sobre os recursos disponíveis na instituição de ensino.

Respostas	Recursos midiáticos utilizados em sala de aula	Recursos midiáticos disponíveis na instituição de ensino
TV	10	15
Rádio	3	15
Computador	13	15
Data-show	14	15
Outros (retroprojektor, DVD, vídeo)	5	15
Outros (lanschool – sistema on-line que permite cada aluno assistir a aula pelo computador na sala de aula)	1	1
Não utiliza	0	0

Quadro 1: Recursos midiáticos utilizados na sala de aula

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

Analisando as respostas apresentadas pelos/as docentes, verificamos os recursos midiáticos existentes nas instituições de ensino em que atuam e que, em sua maioria, são aparelhos de TV, rádio, computador, data-show (projektor multimídia), aparelho de DVD e vídeo-cassete.

As afirmações dos/as pesquisados/as estão de acordo com a afirmação de Belloni (2005, p. 10), ao postular que “[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social [...]”. As instituições de ensino devem disponibilizar os recursos midiáticos para que, segundo autora, o/a docente os utilize de modo criativo e crítico durante suas aulas.

Concordamos com Tedesco (2004) quando este afirma que as instituições de ensino estão cientes da importância de adequação ao desenvolvimento da sociedade, por meio das tecnologias. E Marinho (2002) ao dizer que as TIC podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de modo ativo e interativo.

Em continuação, na questão nº. 7, perguntamos aos/as pesquisados/as **qual a frequência que utilizam os recursos midiáticos para ministrar suas disciplinas?** As respostas estão indicados no gráfico 1. A utilização dos recursos midiáticos passa a fazer parte da vida do indivíduo, conforme Bordenave (1995, p. 33): “[...] milhões de pessoas, que viviam isoladas e carentes de estímulos para a inteligência e recursos de trabalho, hoje tem maior acesso à ciência, à tecnologia, à arte e à cultura, graças aos meios de comunicação”.

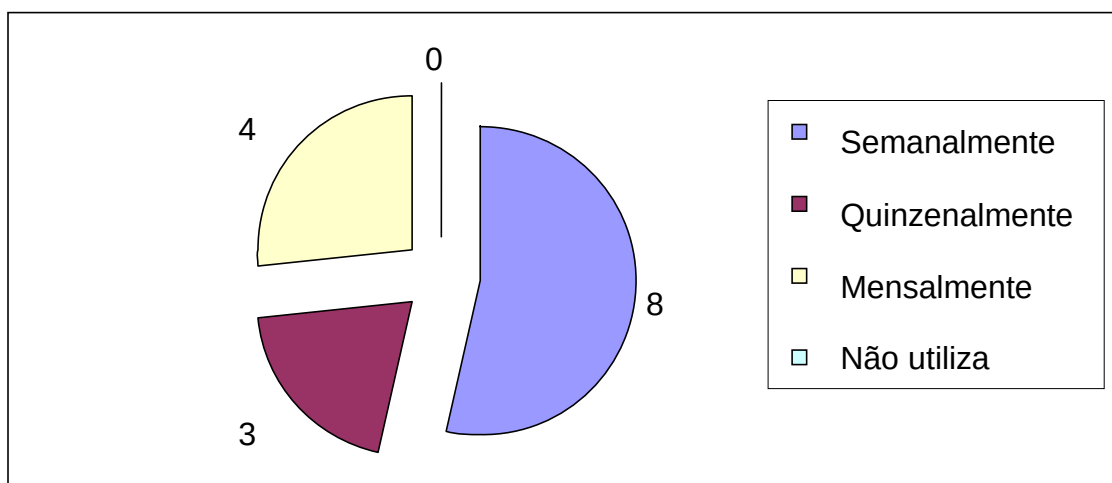


Gráfico 1: Frequência com que utiliza os recursos midiáticos em sala de aula

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

Das respostas, 8 (oito) docentes pesquisados/as utilizam semanalmente algum tipo de TIC em suas aulas. Complementando as respostas dos/as docentes sobre o uso das TIC em sala de aula, Gaia (2001, p. 41) afirma que os recursos midiáticos “[...] integram a rotina da grande maioria das pessoas, a questão não pode ser ignorada pelo espaço escolar”.

Sampaio e Leite (2002) consideram que os recursos midiáticos nas instituições de ensino não podem ser usados somente como uma forma para preencher o espaço da aula e diversificar a aprendizagem. Os/as docentes devem conhecer seus recursos e usá-los para contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tedesco (2004), o aprendizado não ocorre a partir da tecnologia, mas sim com o seu auxílio. Por isso, utilizar a TIC somente como aparato tecnológico na sala de aula não permitirá que o/a docente concretize a aprendizagem do/a aluno/a.

Orofino (2005) explica que as tecnologias propagam e mediam conhecimento dentro de um contexto ou grupo social. O/a docente, com apoio das TIC, realiza um processo de mediação, relacionando o conteúdo dos meios com as demais esferas da sociedade, colaborando com a aprendizagem no espaço escolar.

A utilização das TIC, segundo Belloni (2005), deve ter um propósito no processo de ensino e aprendizagem. A autora entende que, durante o processo de mediação, há duas vertentes a serem seguidas pelos/as professores/as. De um lado, a seleção dos meios mais apropriados para o ensino, uma vez que não se pode utilizar o meio tecnológico apenas porque está disponível para uso na instituição de ensino, mas sim, verificar seu propósito e objetivo, dando-lhe funcionalidade em suas aulas. E, por outro lado, no processo de ensino e aprendizagem o/a docente deve propor uma metodologia adequada para a utilização das TIC, com base nas características técnicas do meio escolhido.

No quadro 2 estão organizadas as respostas dos/as docentes sobre a questão nº. 8: **Com qual (ais) finalidade (s) faz uso desses recursos midiáticos durante suas disciplinas?**

Respostas	Número de respostas	Porcentagem
Exposição de conteúdos	8	30%
Criação e apresentação de trabalhos acadêmicos	4	15%
Para tornar a aula atrativa	12	44%
Por determinação da instituição de ensino	0	0%
Outros (prender a atenção do aluno com o recurso visual)	2	7%
Outros (em boa parte das disciplinas eles são ferramentas fundamentais)	1	4%

Quadro 2: Finalidade com que utiliza os recursos midiáticos em sala de aula

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

Para Thompson (2001, p. 19, grifo do autor), quando utilizamos os meios tecnológicos em um processo de comunicação, que pode ser no ensino ou na aprendizagem, há uma transmissão simbólica, porque as TIC “[...] se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são *significativos* para os indivíduos que os produzem e os recebem”. Ao analisarmos a finalidade com que os/as docentes utilizam as TIC, é possível compreender seus objetivos de comunicação, verificando se há ou não essa transmissão simbólica. O autor também ressalta que a análise do conteúdo das mídias envolve a relação entre cultura e comunicação de massa, na perspectiva dos Estudos Culturais.

Os resultados da pesquisa indicam que tornar a aula atrativa foi a resposta mais selecionada pelos/as docentes pesquisados/as, totalizando 12 (doze) respostas, seguida da exposição de conteúdo e da criação e apresentação de trabalhos acadêmicos. Masetto (2007, p. 139) diz que a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem “[...] apresenta-se como um meio, um instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”. A tecnologia não irá resolver ou realizar o processo educacional nas instituições de ensino, mas sim colaborar, quando utilizada adequadamente, para o desenvolvimento do/a aluno/a.

Concordamos com Teruya (2004, 2006) ao argumentar que a utilização das tecnologias na prática pedagógica deve priorizar a busca e a troca de informações entre docente e alunos/as. Trata-se de um processo de aprendizagem participativo, com uma comunicação mais aberta, utilizando as TIC para ministrar os conteúdos.

É nesse momento que o/a professor/a atua como mediador/a da aprendizagem do/a aluno/a. Segundo Marinho (2002), o/a docente atua em conjunto com os/as alunos/as, utilizando as TIC para pesquisas e análise crítica do conhecimento.

um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do nosso referencial. (MORAN, 2000, p. 23)

Esse desafio exige do/a professor/a o conhecimento específico de sua área de atuação e uma formação pedagógica para utilizar as tecnologias de mídias na educação escolar. Gaia (2001) e Rago (2005) dizem que as TIC permitem que professores/as e alunos/as mediadores/as da aprendizagem preparem os/as alunos/as para que se tornem críticos/as na análise do conteúdo e identifiquem as mensagens ideológicas dos textos midiáticos. Segundo Johnson (2006), os Estudos Culturais oferecem uma análise crítica da produção e reprodução do conteúdo midiático, dentro de um sistema social e cultural de uma sociedade.

A pergunta nº. 9 analisa: Qual a sua opinião em relação à utilização dos recursos midiáticos em sala de aula? Obtivemos somente 1 (uma) resposta negativa, na qual o/a docente não julga necessário o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Nas outras 14 respostas, os/as pesquisados/as afirmam que a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula é importante. Na mesma questão, foi solicitado para que os/as docentes comentassem sua opinião, conforme o Quadro 7 (Apêndice 5).

Segundo Martin-Barbero (2008, p. 259, grifo do autor), “as tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo [...]”. Assim, é importante compreender a opinião e utilização das TIC pelos/as professores/as para analisarmos o modo como as tecnologias estão sendo usadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na resposta não, a docente P.5 justifica que as TIC “*são recursos que se existem podem ser utilizados, caso contrário, um aula bem montada, elaborada, dispensa os recursos*”. Com essa afirmação a docente diz que uma aula bem elaborada pode ou não utilizar a tecnologia para transmissão do conteúdo, uma vez que a qualidade depende da atuação docente no processo de mediação e análise do conteúdo midiático.

Belloni (2005, p. 25) enfatiza que “cabe lembrar que as NTIC não são necessariamente mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem”. No entanto, a autora ressalta que é preciso lembrar que as tecnologias, apesar de não terem demonstrado toda sua eficácia pedagógica, estão presentes na vida cotidiana e no universo dos/as alunos/as, sendo sua integração ao processo de ensino e aprendizagem essencial.

A resposta da docente consultada nos leva a refletir sobre os profissionais que usam somente materiais de apoio básico para o ensino, como o quadro e o giz em suas aulas. No entanto, manter esse método de ensino pode tornar a aula desinteressante, já que na sociedade midiaticizada, os/as alunos/as midiáticos/as buscam informações veiculadas nos diferentes meios de comunicação em seu dia a dia. (SANTOS, TERUYA, TOMITA, 2005).

Os recursos midiáticos são utilizados pela maioria, 9 (nove), dos/as docentes (P.1, P.2, P3, P.4, P9, P10, P11, P14 e P.15), para que o/a aluno/a visualize melhor o conteúdo ministrado na aula. Para que essa ação com as tecnologias, determinada pelos/as professores/as, seja realizada, Gasparin (2007, p. 113) salienta que “seu uso adequado requer que sejam escolhidas, planejadas e usadas de forma integrada, atendendo aos objetivos previstos, de modo que a aprendizagem significativa aconteça”. O/a docente deve utilizar as TIC com fins pedagógicos, não se limitando a ilustrar o conteúdo. Transcrevemos, a seguir, algumas respostas dos/as pesquisados/as quanto ao uso das tecnologias em suas aulas:

P.2: Permite trabalhar exemplos práticos nas disciplinas de comunicação, é mais atrativo, envolvente e é aceito pela maioria dos alunos.

P.4: Para dar e estimular meus conteúdos em sala de aula, sempre faço a utilização, mesmo que a informação seja citada dos meios de comunicação, para que os alunos aprendam a fazer a leitura do mundo.

P.14: Acho importante, pois elucida, demonstra e ajuda a esclarecer e compreender a temática aplicada na aula através da visualização oferecida pela ferramenta.

Verificamos que as TIC são usadas na exposição do conteúdo pelos/as docentes, em forma de aula expositiva. Essa forma de transmissão do conteúdo, segundo Godoy (1997), apresenta uma limitação e vantagem ao expor o conteúdo aos/as alunos/as. Como limitação, há a pouca participação do/a aluno/a em função da realização de uma comunicação unilateral. Consideramos também o fato de que somente a exposição do conteúdo, por parte do/a docente, não permite que ele realize uma avaliação, um acompanhamento do aprendizado

dos/as acadêmicos/as. Como vantagem na exposição de conteúdo, realizada com auxílio das TIC, a pesquisadora afirma que as informações tornam-se mais acessíveis aos/as estudantes, sendo assimiladas mais facilmente. Também “oferece a possibilidade de o estudante ser motivado pelo professor, que já possui um profundo conhecimento sobre a matéria” (GODOY, 1997, p. 78)

Entre os/as docentes pesquisados/as, 7 (sete) dos/as docentes pesquisados/as afirmam que as TIC são utilizadas por causa dos/as alunos/as midiáticos/as, definidos por Moran (2007) como indivíduos que se utilizam das tecnologias no seu dia a dia, especialmente na busca de informações. Transcrevemos algumas das respostas dos/as pesquisados/as:

P.6: Atualmente, os alunos tem muito contato com a internet. Eu, como professora, também estou em constante navegação. Por isso, nada mais sensato do que fazer essa complementação para a sala de aula, de forma a tornar a aula interessante com conteúdo atual.

P.7: Vivemos em uma sociedade visual. Os alunos são midiáticos. O recurso multimídia dá suporte visual ao aluno.

P.13: Atualmente, as pessoas se informam principalmente pela TV, internet, rádio, ou seja, meios midiáticos. Não utilizá-los em sala de aula seria como trabalhar em um mundo à parte, fora do contexto em que vivemos.

Os/as estudantes chegam à escola com uma concepção de mundo e com conhecimentos já construídos e aprendidos por meio do acesso às informações veiculadas nos meios de comunicação Segundo Gaia (2001), Marinho (2002) e Sampaio e Leite (2002), não há motivos para manter as TIC fora do processo de ensino e aprendizagem, já que elas passaram a fazer parte da vida dos/as alunos/as fora da escola. E Teruya (2006, p. 76) reforça essa concepção, ao falar sobre as transformações causadas pelas TIC no ambiente em que vivem os/as alunos/as:

a presença dos novos recursos tecnológicos no processo comunicativo, especialmente os recursos de telemática, acarretou uma série de transformações no universo simbólico dos estudantes contemporâneos. As tecnologias da comunicação e informação ampliaram as vias de acesso às fontes de informações e entretenimento.

Orofino (2005) também concorda com a afirmação de que os/as alunos/as estão cada dia mais em contato com as TIC. Assim, entendemos que os/as alunos/as utilizam as TIC em suas vidas e não há como deixá-las fora do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Na pergunta nº. 10 (**Você analisa os efeitos provocados pelos recursos midiáticos nas disciplinas?**), obtivemos 13 (treze) respostas sim e 2 (duas) respostas não. Ainda na pergunta nº. 10, em caso de resposta afirmativa, os/as pesquisados/as responderam: **Como realizam tais análises**, obtivemos as seguintes respostas, apresentadas no Quadro 3.

Respostas	Número de respostas	Porcentagem
Por meio de avaliação da instituição feita com os alunos	2	10%
Análise do rendimento das aulas (notas, participação dos alunos)	8	40%
Questionamento aos alunos	8	40%
Não realiza análise	2	10%

Quadro 3: Análise dos efeitos provocados pelos recursos midiáticos em sala de aula.

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

Essa pergunta nos remete ao pensamento de Kellner (1995, p. 109, grifo e comentário nosso) quando afirma que “a educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura (*o autor se refere a cultura da mídia*), tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens”. O autor defende a necessidade de trabalhar uma pedagogia crítica, utilizando-se das TIC na educação.

A cultura da mídia produz o conteúdo midiático em uma sociedade e compartilha suas ideias entre seus indivíduos. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), no processo de ensino e aprendizagem é preciso analisar o conteúdo propagado focando a cultura, para compreender os comportamentos e as ideias veiculadas na sociedade. Hall (2003) afirma que essa compreensão é feita com

base nos Estudos Culturais, que analisa, além da cultura, a ideologia, a linguagem e o conteúdo simbólico transmitido pelas tecnologias.

Para Gaia (2001) e Tedesco (2004), a análise do uso e o conteúdo das TIC auxilia nos debates realizados na sala de aula, sobre a disciplina ministrada pelo/a docente. Essa ideia é apresentada também por Masetto (2007, p. 143), ao dizer que “a ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção de conhecimento [...]”.

Segundo Bordenave (1995, p. 29), “talvez a função mais básica da comunicação seja a menos frequentemente mencionada: a de ser o elemento formador da personalidade. Sem a comunicação, de fato, o homem não pode existir como pessoa humana”. Por meio do processo de comunicação durante as aulas, o/a docente busca trabalhar o conteúdo midiático de forma crítica, levando o/a aluno/a a participar das atividades com suas opiniões e pesquisas sobre o assunto que está sendo analisado.

O conteúdo midiático exerce influências ideológicas nos/as alunos/as, atuando no seu desenvolvimento emocional e na construção do conhecimento. Por isso a recepção das mídias devem ser analisadas e debatidas pelo/a professor/a na sala de aula (TERUYA, 2004).

A pergunta nº. 12 é a seguinte: **Há receptividade dos alunos em relação ao uso de recursos midiáticos em sua disciplina?**. As respostas indicam que somente 1 (uma) foi não, enquanto os/as demais docentes (14 pesquisados/as), responderam que encontram receptividade dos/as alunos/as ao utilizarem os recursos midiáticos em suas aulas.

Sobre a aceitação por parte dos/as alunos/as e seus comportamentos perante o uso das TIC, Giroux (1995, p. 88) expõe 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”. O autor ainda afirma que a quantidade de conteúdo midiático (textos eletrônicos, auditivos e visuais) recebidos pelos/as alunos/as se tornaram uma característica da cultura da mídia e da vida cotidiana dos indivíduos.

Essa receptividade dos/as alunos/as é discutida por Marinho (2002, p.41), ao ponderar que “[...] muitos de seus professores já se mostram atentos para as novas demandas que estão sendo colocadas na escola”. Segundo autor, os/as professores/as, por conhecerem a receptividade e o conhecimento dos/as alunos/as nos recursos midiáticos, passam a utilizá-los durante suas aulas.

Em se tratando do uso dos recursos midiáticos nas instituições de ensino, Silveira e Joly (2002, p. 67) dizem que “ainda hoje, alguns professores que usam computadores, veem esta máquina como um meio auxiliar de ensino ao invés de ser parte integrante do processo educacional”. Esses autores referem-se somente ao computador, mas compreendemos que sua afirmação relaciona-se com todos os recursos midiáticos.

Costa (2005) e Teruya (2006) compartilham da ideia de que o comportamento dos/as alunos/as é midiático/a, já que convivem e interagem com as TIC diariamente. Essa vivência diária, juntamente com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, proporciona a receptividade das TIC no espaço escolar. No entanto, o/a aluno/a não pode ser apenas um/a receptor/a passivo/a do conteúdo.

Referente à análise do conteúdo midiático, Kellner e Share (2008, p. 689-690) afirmam que:

no contexto da contínua expansão da transformação tecnológica e econômica, a alfabetização crítica da mídia é um imperativo para a democracia participativa, pois as novas tecnologias de informação e comunicação, associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo.

Essa análise do conteúdo midiático é compartilhado por Rago (2005) e Pansini e Nenevé (2008), ao considerarem que o/a docente deve realizar uma alfabetização crítica da mídia, desenvolver nos indivíduos uma capacidade de questionamento do conteúdo midiático. Kellner (1995, p. 107), referente à alfabetização crítica da mídia, afirma que:

o objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico em relação a mídia, um alfabetismo que contribua para tronar os indivíduos mais autônomos e capazes de emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos/as mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social.

Nessa perspectiva, a educação escolar deve favorecer o entendimento dessa nova cultura midiática, por meio de uma pedagogia crítica preocupada com a leitura das imagens e do conteúdo dos meios.

A pergunta nº. 13 busca analisar se os/as docentes pesquisados/as conhecem os recursos midiáticos utilizados por seus/suas alunos/as, tanto para estudo quanto no seu dia a dia. O objetivo da pergunta relaciona-se com a concepção de Orofino (2005, p. 66, grifo da autora):

o que nós precisamos, enquanto educadores críticos, é assumir a responsabilidade institucional da escola nestas mediações, isto é: intensificando as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo o dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo também o seu papel na produção do conhecimento sobre a *mediação tecnológica*.

Conhecer os recursos midiáticos permite ao/a professor/a analisar as informações que são propagadas pelas TIC e recebidas pelos/as alunos/as. Nessa pergunta, obtivemos 14 respostas sim, e 2 (duas) não. E o gráfico 2 apresenta os recursos midiáticos que os/as alunos/as utilizam no seu dia a dia, segundo os/as professores/as pesquisados/as.

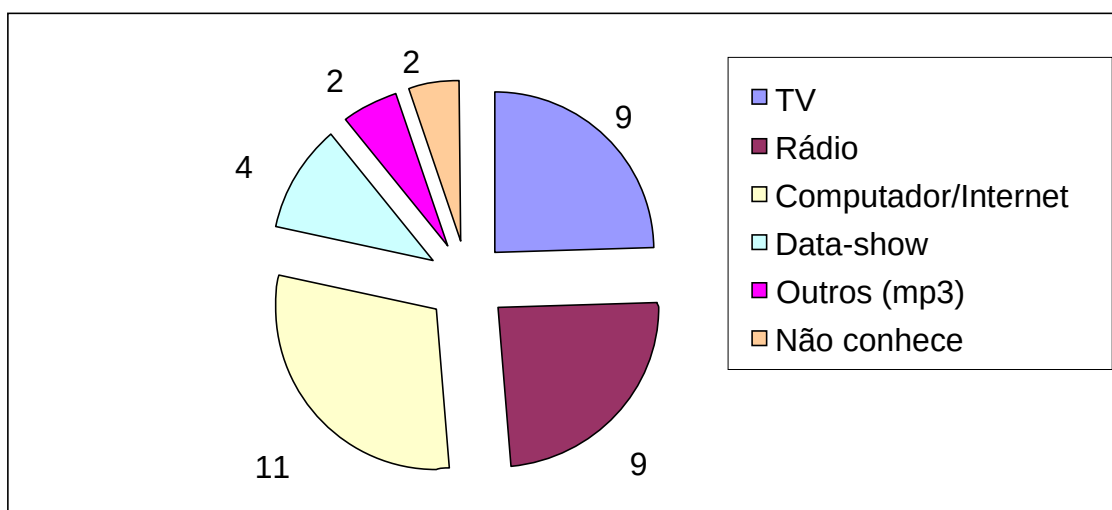


Gráfico 2: Recursos midiáticos utilizados pelos alunos para estudo e no seu dia a dia
Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

Os recursos mais utilizados pelos/as alunos/as, segundo respostas dos/as docentes, são a TV, o computador (que inclui a internet) e o rádio. Wolton (2004, p. 336, grifo do autor), em sua concepção sobre os/as alunos/as midiáticos, afirma que com o desenvolvimento das TIC na sociedade, ocorre o surgimento de uma nova geração.

é impossível entender o sucesso das tecnologias da informação sem ver nele *em primeiro lugar* a marca de uma geração. Uma geração que nasceu com a televisão viu seus pais consagrarem a ela parte considerável de seu tempo e, de repente, tem a impressão de estar criando seu próprio terreno de aventuras, de poder inventar alguma coisa e distinguir-se assim das gerações anteriores.

As respostas dos/as docentes também confirmam os dados apresentados por Orofino (2005, p. 51), de que “há várias pesquisas que revelam o número de horas em que as crianças e adolescentes passam diante das mídias. Grande parte delas afirma que o número de horas é sem dúvida superior ao tempo em que a criança e adolescentes passam na escola”.

Com o desenvolvimento das tecnologias, de acordo com Costa (2005), as mídias digitais tornaram-se mais acessíveis aos/as cidadãos/ãs comuns, visto que

os mercados dessas tecnologias disponibilizam uma grande quantidade de produtos diversificados de mídias que permitem o acesso à informação.

4.3.3 – Análise das práticas de ensino e de aprendizagem

Compreender as práticas realizadas pelos/as professores/as pesquisados/as nos leva a analisar a profissionalização do/a docente, segundo Imbernón (2006, p. 27), “ver o docente como profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo de profissional organizado e sujeito a controle”.

Para responder um dos objetivos da pesquisa, o de compreender e analisar as práticas de ensino dos/as professores/as, a pergunta nº. 14, (**Você conhece as teorias que fundamentam as práticas de pedagógicas? Quais? E como teve acesso?**), investiga se os/as docentes conhecem as teorias que fundamentam as práticas de pedagógicas que adotam na sala de aula, apresentada no Quadro 8 (Apêndice 6).

Os resultados indicam que somente os/as docentes P.4, P.9 e P.15 souberam nominar as teorias, porque realizaram cursos de pós-graduação em áreas relacionadas a docência, conforme Quadro 8 (Apêndice 6):

P.4: Teoria Crítica, Histórico-Cultural, Piagetiana.

P.9: Sócio-interacionismo, com Vygostky e Henri Wallon; Construtivismo com Piaget, entre outras como a Autopoiese, com Humberto Maturana, e seguidores como Francisco Varela e Hugo Assmann. Também a Ecoeducação, na linha de Fritjof Capra, além da proposta (penso que não seja bem uma teoria) que pressupõe o método anarquista (nome do autor – lapso de memória).

P.15: Sócio-crítica (histórico-cultural, sociocultural, sociocognitiva, ação comunicativa), corrente racional-tecnológica, corrente holística e pós-moderna.

O/a docente P.5 explicou as formas como as práticas pedagógicas podem ocorrer, mas não souber nominá-las, conforme reposta apresentada a seguir.

P.5: Compreensão do plano de ensino, interação entre professor e aluno buscando atingir um conhecimento lógico, racional científico, ético e técnico.

Já os/as docentes P.8, P.11, P.12 e P.13, informaram que conhecem as teorias, que lhes foram apresentadas no curso de pós-graduação e/ou em estudos realizados, mas não souberam explicar ou nominar nenhuma.

P.8: Conheço as práticas que estudei na pós, porém já faz mais de quatro anos, não me lembro. Uso relatórios ao final de cada aula, solicitando uma avaliação do conteúdo, da aula e do professor, pelo aluno.

P.11: Não sei explicar quais conheço.

P.12: Sim, mas não sei relacionar as teorias. São as técnicas de aulas expositivas e práticas que levam o aluno a uma constante busca pela informação.

P.13: Por ter sido um estudo superficial, não tenho possibilidade de especificar quais os fundamentos teóricos utilizados.

As respostas dos/as docentes confirmam as hipóteses de Gasparin (2007, p. 40): “a maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação”. O fato dos/as professores/as não saberem nominar ou não conhecerem as práticas pedagógicas estão relacionadas à falta de formação pedagógica em seus cursos de graduação ou pós-graduação.

Analizamos essa hipótese do autor ao perguntarmos se os/as docentes conhecem as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas. Obtivemos 9 (nove) respostas sim e 6 (seis) não (Apêndice 6). Referente às respostas emitidas pelos/as pesquisados/as, Masetto (1998, p. 20) postula que:

A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

O autor afirma que o objetivo principal da docência é a aprendizagem do/a aluno/a, que ocorre com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o/a professor/a deve conhecer os princípios básicos da aprendizagem e as teorias e aplicações desse processo.

Maciel (2008) e Zabalza (2004) dizem que o/a docente deve possuir competências específicas para a docência do Ensino Superior, especialmente, conhecer as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas de ensino. E o processo de ensino e aprendizagem é considerado uma atividade prática por alguns/algumas docentes, que não acham necessários conhecimentos específicos da área educacional, mas apenas experiência e vocação.

Discorrendo também sobre a questão de formação docente, Inbernón (2006, p. 27) diz que “ver o docente como profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. O autor defende a concepção de que a profissão docente comporta um conhecimento específico, sendo este o conhecimento pedagógico.

A utilização, por parte do/a docente graduado/a em Comunicação Social, de uma metodologia de ensino específica para ministrar suas disciplinas, é questionada na pergunta nº. 14 (**Você conhece as teorias que fundamentam as práticas de pedagógicas?**), sendo solicitado também para que comente a resposta (**Se sim, qual (ais)?**). As respostas indicam 4 (quatro) respostas sim e 11 (onze) não. E ao questionarmos se durante sua graduação, cursou disciplinas pedagógicas voltadas para a formação docente, obtivemos somente 1 (uma) resposta sim, na qual o/a docente informa que cursou a disciplina como parte da grade curricular do curso. Com isso, verificamos que nem todos/as profissionais graduados/as nas habilitações do curso de Comunicação Social possuem

formação e conhecimento específico da profissão de docente. A necessidade de formação pedagógica do/a docente é discutida por Leitinho (2008, p. 81) ao declarar que o

[...] desenvolvimento envolve o conhecimento pedagógico e o conhecimento da compreensão do professor sobre si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo, dos princípios de ensino, do aluno, dos meios e recursos didáticos, da aprendizagem e do contexto, envolvendo também a aquisição de destrezas capacitadoras para a tarefa de ensinar.

Nessa passagem, a autora reforça a necessidade de considerar, durante o processo de desenvolvimento profissional do/a docente, o equilíbrio entre teoria e prática, para a formação continuada dos/as professores/as na realização do processo de ensino e aprendizagem.

Isaia (2006), Veiga (2006) e Pansini e Nenevé (2008) complementam que a formação do/a professor/a deve ser realizada durante os cursos de graduação, sendo incluso no currículo em forma de disciplina. Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008, p. 62) enfatizam que “[...] a docência é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional”.

A formação dos/as profissionais nos cursos de Comunicação Social no país é realizada com base nas necessidades do mundo do trabalho desde a década de 50 (MOURA, 2001; MELO, 1992). Isso inclui o perfil do/a acadêmico desses cursos, que são determinados MEC (Ministério da Educação) no Parecer nº. 492/2001 - Diretrizes Curriculares. No entanto, com as transformações na sociedade, o/a docente, além de conhecer as práticas pedagógicas convencionais, precisa estar apto a usar as TIC em suas aulas, proporcionando análise do conteúdo midiático repleto de ideologia e valores culturais.

4.3.4 – Análise dos recursos midiáticos e da formação docente

Quanto à metodologia de ensino, as respostas da pergunta nº. 15: **Que metodologia você utiliza para ministrar suas disciplinas?** são apresentadas no Quadro 9 (Apêndice 7).

Essa questão visa compreender se o processo de mediação é ou não realizado pelos/as docentes pesquisados/as. A proposta condiz com a concepção apresentada por Orofino (2005, p. 51).

as mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas.

Todos os/as docentes pesquisados/as trabalham com teoria e prática ao ministrar o conteúdo em suas aulas. A teoria é usada para ilustrar, com exemplos e conceitos, o conteúdo ministrado, por meio de debates, dinâmicas de grupo e análise de estudos de caso. Após as discussões, os/as docentes incentivam os/as alunos/as a colocarem em prática o conteúdo apreendido, principalmente na produção de material voltado para a área do jornalismo, da publicidade ou de relações públicas. Apresentamos, a seguir, 4 (quatro) respostas dos/as docentes pesquisados/as:

P.1: Como minhas aulas envolvem criação publicitária, procuro todos os dias passar teoria e ilustrar como se faz aquilo na prática. Fazendo os alunos exercitarem e sendo orientados a seguir em frente sempre que houver algum bloqueio. Mostro caminhos de como não estagnar um pensamento criativo.

P.5: Aulas teóricas e práticas, visitas técnicas, trabalhos em grupo e estudo de caso, para uma reflexão teórica do conteúdo, exemplificando a prática.

P.12: Aulas expositivas com teoria em sala de aula acompanhadas de prática.

P.15: Teórico-prática. Por meio de dinâmica de grupo, exposições teóricas, análise e interpretação de textos, vídeos e vivências é possível alcançar os objetivos pretendidos. A compreensão do conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

As ações realizadas e apresentadas pelos/as pesquisados/as estão de acordo com a concepção de Moran (2000, p. 23) ao dizer que

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. [...] Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente.

O autor defende, em sua exposição sobre o processo de aprendizado a relevância dos conceitos teóricos e das ações práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Masetto (1998) complementa Moran (2000) ao considerar que o/a docente deve ser um/a mediador/a das atividades que levam o/a aluno/a ao aprendizado, além de transmitir o conteúdo teórico e incentivar o desenvolvimento, o trabalho em equipe e a participação do/a acadêmico no processo de ensino e aprendizagem.

A mediação docente, de acordo com Kellner (1995), é a realização da leitura crítica das imagens e do conteúdo midiático, que permite com que os/as alunos/as apreciem, decodifiquem e interpretem essas informações. A compreensão do conteúdo ocorre desde a forma como são construídas as mensagens até a maneira como elas operam em suas vidas.

O/a docente, além da sua tarefa de mediador do conhecimento, incentiva o/a aluno à criticidade e à autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Behrens (2000, p. 80) afirma que “o docente deve ter a preocupação de criar problematizações que levem o aluno a cessar os conhecimentos e aplicá-los como se estivesse atuando como profissional”. Assim, incentiva-o a colocar em prática o conteúdo aprendido durante as aulas teóricas, levando os/as acadêmicos/as a realizarem um processo participativo de aprendizagem.

O Quadro 10 (Apêndice 8) apresenta as respostas da pergunta nº. 19: **Na sua prática de ensino, explique como você utiliza os recursos midiáticos na sala de aula?**

Todos/as os/as docentes utilizam, durante as suas práticas de ensino, os recursos midiáticos como forma de expor o conteúdo aos/as alunos/as, conforme algumas das respostas descritas a seguir:

P.2: Procuo utilizar os recursos midiáticos para exemplificar as teorias trabalhadas, como resumo de conteúdos, como forma de contextualizar o assunto.

P.6: Trago vídeos e matérias de TV que complementam o conteúdo passado em sala.

P.9: Data-show para exposição de tópicos de alguma temática a ser debatida; exposição de filme para análise/discussão; exposição de produções jornalísticas e publicitárias, como reportagens, anúncios, etc.

P.11: Aula expositiva e apresentação de exemplos e casos.

P.15: Utilizo para ilustrar e demonstrar como aplicar a teoria. Também incentivo os alunos a utilizarem os recursos nas apresentações de trabalhos.

Por se tratar de um curso de Comunicação Social, que trabalha com o visual (imagens, produção gráfica), os/as docentes utilizam as TIC para exemplificar e apresentar a forma como o material jornalístico, publicitário ou de relações públicas é produzido.

A concepção da utilização dos recursos midiáticos em sala de aula é discutida por Orofino (2005, p. 126):

[...] a escola, ao conectar suas práticas pedagógicas aos novos recursos disponíveis em termos de tecnologias audiovisuais, bem como realizar mediações dos discursos veiculados pela indústria cultural, possibilita também aos estudantes uma condição de produtores, além de consumidores críticos.

A autora defende uma concepção da utilização dos recursos midiáticos em sala de aula para formação de alunos/as críticos/as e produtores/as de novos

conteúdos. No entanto, ao analisarmos as respostas emitidas anteriormente pelos/as docentes pesquisados/as, indicam que a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula limita-se à exposição do conteúdo.

Giroux (1995, p. 88), na educação escolar e no uso e a análise dos recursos e conteúdos midiáticos, define a pedagogia como “[...] o terreno através do qual os/as estudantes discutem e questionam, de forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana”.

Marinho (2002), ao discorrer sobre a inserção e utilização dos recursos midiáticos em sala de aula, afirma que o/a docente deve possuir habilidades e conceitos, que são considerados pelo autor como fundamentais, para que se trabalhe com esses recursos em sala de aula. Uma das habilidades defendidas é a da elaboração e desenvolvimento de atividades que contribuam para a aprendizagem do/a estudante, com o uso de recursos midiáticos.

Moran (2006) afirma que a forma de ensinar deve ser modificada, sendo realizada pela mediação, do/a professor/a com a participação dos/as alunos e auxiliados/as pelas tecnologias realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos midiáticos não são apenas aparatos tecnológicos que podem ser usados pelos/as docentes ao ministrar suas aulas. Thompson (2001, p. 19, grifo do autor) acredita que “[...] os meios de comunicação têm uma dimensão simbólica irreduzível: eles se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que *são significativos* para os indivíduos que os produzem e os recebem”. Com base nessa ideia do autor, investigamos a forma como os/as docentes analisam os conteúdos midiáticos com seus/suas alunos/as, na pergunta nº. 20: **Como você trabalha/analisa o conteúdo da mídia (TV, data-show, computador, entre outros) em suas aulas com os alunos?**. As respostas estão no Quadro 11 (Apêndice 9).

A importância na realização dessa questão nos é apresentada por Johnson (2006, p. 63) que, ao discorrer sobre a análise do conteúdo midiático, afirma que:

devemos examinar, naturalmente, as formas culturais do ponto de vista de sua produção. Isto deve incluir as condições e os meios de produção, especialmente em seus aspectos subjetivos e culturais. Em minha opinião, deve incluir descrições e análises também do momento real da própria produção – o trabalho de produção e seus aspectos subjetivos e objetivos.

Verificamos que 5 (cinco) docentes pesquisados/as utilizam o conteúdo da disciplina (específico da área do conhecimento) como base para análise do conteúdo midiático. Não houve, porém, uma demonstração para uma análise profunda dos conteúdos, com base em referenciais teóricos direcionados à análise de conteúdos da mídia, buscando não somente a superficialidade das informações:

P.6: Utilizo, em sala de aula, matérias de TV, matérias de revistas e matérias e artigos de sites especializados. Normalmente, dou aos alunos o conteúdo, faço um trabalho de leitura e interação e, na sequência, passo um questionário. No caso de matérias de TV, muitas vezes elas servem para ilustrar o conteúdo da disciplina, como um complemento mesmo. Então, trabalho incluindo discussões entre os alunos.

P.14: Expondo, conceituando, demonstrando através desse apoio o efeito da criação e da produção dos materiais publicitários.

A análise do conteúdo transmitido pela TV, por exemplo, é realizada para que o/a aluno compreenda os elementos da publicidade, do jornalismo e das relações públicas que foram usados, como tipologia de letras, cores, produção das imagens. Deixa-se de lado a análise do conteúdo, da mensagem transmitida ao/a aluno/a.

Partindo do pressuposto de que nas informações propagadas pela mídia, sejam estas da área da comunicação social ou não, há uma influência de fatores culturais, econômicos, políticos, entre outros. Assim, é preciso analisar o conteúdo de forma crítica em todas as áreas.

Ao analisar o conteúdo midiático, na perspectiva dos Estudos Culturais, o/a docente proporciona ao/a aluno/a uma análise crítica com conexões entre cultura e poder, da divisão do trabalho e as fronteiras entre trabalho intelectual acadêmico e não acadêmico e realizam debates sobre temáticas emergentes nos movimentos sociais e em circuitos intelectuais (COSTA, SILVEIRA, SOMMER,

2003). Dessa forma, contribui para tornar o/a aluno/a um indivíduo crítico, capaz de compreender a forma de produção do conteúdo, sua propagação e, conseqüentemente, produzir novos conteúdos para a mídia.

Ao proporcionar uma análise do conteúdo, o/a docente demonstra aos alunos/as essas influências, porque os conteúdos produzidos pela sociedade são analisados com base em seu contexto histórico e cultural (HALL, 2003). A ideia proposta por Simon (1995, p. 88), referente à análise dos conteúdos midiáticos em sala de aula, também liga a educação com os Estudos Culturais:

a pedagogia torna-se, neste caso, o terreno através do qual os/as estudantes discutem e questionam de forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana.

O processo educacional, segundo autor, é uma prática cultural, que abrange questões relacionadas à história, à política, ao poder e à cultura. Seus conteúdos devem ser analisados criticamente, realizando um processo de decodificação das informações tanto por docentes, como pelos/as alunos/as.

Segundo Thompson (2001), os/as receptores/as do conteúdo midiático não são homogêneos/as e nem passivos/as, e devem ser participantes do processo de transmissão simbólica. A propagação de um conteúdo midiático ocorre pelo processo de comunicação simbólico e cultural. Para Hall (2003, p. 354), a mensagem propagada pelos meios de comunicação é uma “[...] estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa. A recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação”.

Concordamos com Pignatari (1971) e Wolton (2004) de que é preciso analisar também o discurso da mensagem, pois, durante o processo de produção do conteúdo midiático quanto em sua recepção, sempre existirá a influência de fatores sociais, culturais e políticos. Assim, o/a docente não pode apenas analisar o conteúdo com debates e discussões em sala, sem realizar um embasamento teórico, apresentando aos/as alunos/as os elementos que envolvem a produção e propagação da mensagem midiática.

O docente P.4 demonstrou a preocupação em analisar o conteúdo dos meios, baseando-se nas informações e nos acontecimentos da sociedade, oportunizado aos/as aluno/as o contato com materiais da mídia. Busca analisar de forma gradativa, sempre que necessário, para que trabalhe conteúdo dos meios junto ao referencial teórico usado na disciplina:

P.4: Analiso os conteúdos midiáticos de maneira gradativa, e esse trabalho é oferecido aos alunos de acordo com o conhecimento e a necessidade, mas como acaba se tornando uma prática de relacionar a disciplina com os conteúdos dos meios, acabo sempre trazendo a tona reportagens, matérias, publicidades que transmitem e oportunizam clarear e embasar através de uma maneira prática as situações cotidianas apresentadas na sociedade.

E o docente P.12 respondeu que incentiva os/as alunos/as a buscarem mais informações sobre o conteúdo:

P.12: Procuro fazer debate para uma análise mais fundamentada. Sempre oriento os alunos a buscarem informações sobre o conteúdo e apresentarem em sala. Os recursos midiáticos ajudam na formação de uma estrutura extra do aluno, muitas vezes o professor precisa tomar cuidado com informações transmitidas por estes recursos, que podem estar incompletas.

A ação realizada pelos/as docentes pesquisados/as condiz com a ideia proposta por Kellner e Share (2008), ao afirmarem que a realização de uma pedagogia crítica pelo/a docente torna o/a aluno/a crítico/a, capaz de analisar a transformar sua realidade.

Moran (1995) considera que o processo de ensino e aprendizagem realizado com o uso das TIC está direcionado às pesquisas e ao processo de comunicação. Os/as alunos/as buscam informações de forma rápida e atraente nas mídias, não sendo o/a docente mais o/a único/a detentor/a do conteúdo.

Com essa revolução das tecnologias, o/a docente passa a exercer o papel de mediador/a entre conhecimento e aluno/a. Bordenave (1995, p. 78) afirma que há uma

[...] enorme quantidade de fatos e situações que a realidade contém, os meios selecionam só alguns, os decodificam à sua maneira, os combinam entre si, os estruturam e recodificam formando mensagens e programas, e os difundem, carregados agora da ideologia, dos estilos e das intenções que os meios lhes atribuem.

O processo de mediação, realizado pelo/a professor/a, ocorre pela apropriação e interpretação do conteúdo, levando em consideração o conteúdo sócio-histórico e as tecnologias usadas no processo de produção da mensagem.

Segundo Martin-Barbero (2008, p. 66), a “[...] função mediadora é realizada pelos meios de comunicação de massa”, ou seja, as TIC atuam como mediadoras na transmissão das informações na sociedade pelo homem. Essa concepção condiz também com as ideias apresentadas por Mc Luhan (2001) e Teruya (2006).

O espaço educacional não é apenas um local para leitura e recepção passiva do conteúdo. A análise do conteúdo social, ideológico e cultural dos meios de comunicação de massa torna o/a aluno/a crítico/a, apto/a a compreender e produzir informações na sociedade (OROFINO, 2005; MORAN, 1994). A realização de debates e discussão apresentada por todos os/as docentes pesquisados/as é uma das formas de análise do conteúdo.

No processo de ensino e aprendizagem, utilizando as TIC, o ensino passa a ser mais compartilhado, orientado e coordenado pelo/a professor/a, mas com profunda participação dos/as alunos/as, com base nas tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES

A Política Nacional de Informática na Educação pressiona as Instituições de Ensino Superior para a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula leva a mudanças na prática docente, uma vez que as TIC já fazem parte da realidade educacional. E buscam atender a demanda de alunos/as integrados/as com o universo tecnológico.

A questão problema que norteou esta dissertação: para que o/a professor/a do Ensino Superior, graduado/a em Comunicação Social, utiliza as TIC como recurso de ensino e aprendizagem na sua prática docente, foi respondida no decorrer da pesquisa empírica. Consideramos que os dados coletados indicam que no processo de ensino e de aprendizagem, os/as docentes pesquisados/as utilizam os recursos midiáticos para expor os conteúdos e materiais produzidos pelas mídias.

Entendemos que as TIC utilizadas como forma de ilustrar as aulas reduzem a potencialidade dos recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem. Na análise dos dados coletados, verificamos que a utilização dos recursos midiáticos pelos/as professores/as em suas disciplinas fica limitada à análise dos conteúdos específicos da área da Comunicação Social.

Os/as docentes direcionam suas aulas no ensino da produção de materiais voltados à área de publicidade, relações públicas e jornalismo, que, em sua maioria, focam a venda de um determinado produto e/ou serviço. A tarefa de mediador do conhecimento por meio das TIC deve ultrapassar os limites da transmissão do conteúdo específico da área para incentivar a busca da criticidade e da autonomia do/a aluno/a. Os dados dessa investigação indicam a existência de professores/as que buscam nos recursos midiáticos uma forma de tornar a aula diferente ou divertida, mas sem finalidade de realizar uma leitura crítica do conteúdo recebido pela mídia como parte do processo de ensino e aprendizagem.

No objetivo geral do estudo, discutimos e analisamos o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem e sobre as questões de formação docente. Essas análises foram realizadas com base nos Estudos Culturais e nos dados coletados com 15 (quinze) docentes do Ensino Superior que atuam na área de

Comunicação Social. Constatamos que há uma preocupação com a formação docente para o exercício da profissão de professor/a no Ensino Superior.

Embora haja consciência, tanto por parte dos/as docentes quanto por parte das Instituições de Ensino Superior, ainda encontramos a concepção de que a formação do/a professor/a está relacionada a sua capacitação em determinada área de conhecimento do curso em que ministra aula.

Após análise das informações coletadas, confirmamos que a opção pela profissão docente, nesse caso, ainda ocorre por acaso. Dos 15 (quinze) docentes, somente 5 (cinco) pensavam em seguir essa carreira e optaram pela empregabilidade ou por convites das instituições de ensino. Atuar na docência como função profissional secundária somente para complementação salarial faz com que esses/as professores/as não se dediquem totalmente ao ensino e ajam da forma como acham correta, sem considerar necessária a formação de professores.

Constatamos a falta de conhecimento da área pedagógica dos/as docentes pesquisados/as. O desafio é a formação docente para todos os cursos de bacharelado existentes nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que não se formam apenas profissionais para atuar nas empresas, mas também futuros profissionais na educação superior.

A análise profunda e crítica das informações, tanto recebidas pelas mídias, quanto elaboradas pelos/as alunos, é realizada superficialmente. Não há um aprofundamento na compreensão e realização do processo de codificação e decodificação das mensagens de forma crítica na análise dos conteúdos midiáticos. Esse procedimento pode reforçar a passividade dos/as alunos/as em relação às informações obtidas nas mídias, ou seja, transformando-os em sujeitos recebem, leem e decoram o conteúdo para reproduzir o conhecimento transmitido.

O processo de mediação, proposto nesse estudo, que leva o/a aluno/a a análise e crítica do conteúdo recebido durante a realização das aulas pelos/as docentes, não ocorre em sua maioria. Mesmo indicando que realizam debates em aula e discussões em grupos, os/as docentes continuam sendo o centro de informações dos/as alunos/as. A pesquisa de informações nas mídias só é usada

quando solicitada pelo/a professor/a e não ocorre de forma espontânea pelos/as alunos/as.

Todos os/as docentes pesquisados/as afirmam utilizar em suas aulas os recursos midiáticos, porém, para que as tecnologias contribuam para formar sujeitos autônomos, o/a docente, além de conhecer seu funcionamento técnico, precisa possuir habilidades e conceitos que o levem a mediar o conhecimento durante suas aulas.

Defendemos uma proposta de leitura crítica das mídias com base nos Estudos Culturais para que os/as alunos/as e docentes realizem suas análises desde a produção até a recepção dos conteúdos da mídia. As informações propagadas pelas mídias estão carregadas de conteúdos culturais e propagam ideologias, valores e representações. Ao propor a análise crítica de um determinado conteúdo, o/a docente não pode se prender somente às informações superficiais transmitidas pelos meios. É preciso analisar, juntamente com os/as aluno/as, as imagens, os textos e conteúdos existentes na mensagem, com base no referencial teórico consistente que fundamente a disciplina ministrada pelo/a docente.

Uma propaganda publicitária, por exemplo, não busca somente a venda de um determinado produto ou serviço. Dentro de sua mensagem, encontramos diversos conteúdos, desde as informações básicas sobre o produto divulgado até os conteúdos ideológicos e culturais da sociedade. Se não forem analisados criticamente não serão percebidos pelos/as seus/suas receptores/as.

Nas informações coletadas, percebemos que ainda é preciso realizar estudos periodicamente junto aos/as docentes dos cursos de bacharelado, em especial, os dos cursos de Comunicação Social, para desenvolver uma atualização permanente em cursos de formação continuada de docentes do Ensino Superior como professor/a.

Nesse estudo, compreendemos a relevância da formação docente para o ensino superior. Essa formação profissional não se limita ao domínio de determinada área do conhecimento, mas sim à habilidade no exercício da atividade de docência como profissão. Esse assunto ainda precisa ser explorado e aprofundado por pesquisadores/as da área da educação, especialmente na forma como os/as docentes utilizam as tecnologias no processo de ensino e

aprendizagem. Outros estudos podem realizar com mais profundamente e com observação direta das atuações de professores/as em sala de aula.

Após a análise e compreensão do referencial teórico desse estudo e do processo de coleta de dados, esperamos contribuir com outros estudos e oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos/as professores/as graduados em Comunicação Social, que atuam como docentes cursos de bacharelado. A formação consciente de docentes do ensino superior para atuar como mediadores/as significa que no processo de ensino e de aprendizagem, o/a professor/a promove uma educação para as mídias, utilizando ou não as TIC em suas aulas. Não significa apenas dizer o que fazer, mas tornar o/a aluno/a crítico, para que não seja um/a receptor/a passivo/a das informações veiculadas nas mídias.

A existência de profissionais despreparados para a docência prejudica a qualidade do ensino. Ressaltamos a relevância de se revisar os critérios para selecionar professores/as que atuam nos cursos de bacharelado e defendemos a necessidade da formação pedagógica para a prática de ensino no desenvolvimento do conteúdo das disciplinas com ou sem as TIC. É preciso conscientizar, tanto instituições de ensino superior quanto seus/suas docentes, sobre a relevância da capacitação e formação de professores/as desde a graduação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBOSA, MARIA APARECIDA GOMES. **De comunicador social a professor de comunicação**: a construção dos saberes docentes. 2006. 318f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. *In*: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na Universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 57-68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Polêmicas do nosso tempo. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BENTES, Ivana. A universidade concorre com a mídia. **Revista Lumina**, Facom/UFJF, v.1, n.1, p.77-84, jul./dez. 1998

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens**. Introdução à Comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: Uma Abordagem Histórica Abreviada. *In*: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior**. Técnicas e Tendências. 2ª reimpr. da 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 3-62.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 11 maio 2008.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, nº. 23, p. 36-61.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-52.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação e mídias**. Maceió: EDUFAL, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIROUX, Henry A. 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. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.85-103

GODOY, Arilda Schimidt. Ambiente de Ensino Preferido por Alunos do Terceiro Grau. *In*: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior**. Técnicas e Tendências. 2ª reimpr. da 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 115-126.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Forma-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo. SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-131.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. Educação para a Leitura Crítica da Mídia, Democracia Radical e a Reconstrução da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEGISLAÇÃO on-line. **LDB – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 20 Mar. 2008.

LEITE, Denise. BRAGA, Ana Maria. FERNANDES, Cleonice. GENRO, Maria Elly. FERLA, Alcinda. A Avaliação Institucional e os Desafios da Formação do Docente na Universidade Pós-Moderna. *In*: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na Universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 39-56.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e autoformação docente. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 53-60.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF: UnB, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan/jun. 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Docência na Educação Superior. *In*: ALTOÉ, Anair. **Temas de educação contemporânea**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p.143-161.

MARINHO, Simão Pedro. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. *In*: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org.). **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 41-62.

MARTIN-BARBERO, Jesus. BARCELOS, Claudia. Diálogos Midiológicos – 6. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. Vol. XXIII, nº. 1, p. 151-163, janeiro/junho de 2000.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na Universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-25.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MELO, José Marques de. **Comunicação e Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MELO, José Marques de. Modernidade ou Anacronismo? Dilema do Ensino de Comunicação nos Anos 90. *In*: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas**. São Paulo: ABECOM: ECA/USP, 1992.

Mc LUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação: como extensões do homem**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MOLINA, Adão Aparecido. A Indústria Cultural: considerações sobre a utilização da arte, pela mídia, como instrumento de alienação e massificação. **Revista Uningá**, Maringá, v. 01, p. 127-134, jan./jun.2004.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista INTERCOM** - Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, Vol. XVII, n.2, Julho/Dezembro de 1994.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOURA, Cláudia Peixoto de. Curso de Comunicação Social no Brasil: do Currículo Mínimo às Novas Diretrizes Curriculares. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº. 14, abril 2001, quadrimestral. p. 57-65.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de comunicação social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NELSON, Cary. TREICHLER, Paula A. GROSSBERG. Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-38.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tecnologia Educacional: uma estratégia de inovação. *In*: OLIVEIRA, João Batista Araújo e (org.). **Perspectivas da tecnologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1977.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo. SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PANSINI, Flávia. NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

PIGNATARI, Décio. **Informação, linguagem e Comunicação**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAGO, Margareth. Rir das origens. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos de graduação e pós-graduação. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. TERUYA, Teresa Kazuko. TOMITA, Íris Yae. Escola, Ideologia e Indústria Cultural. *In*: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (org). **Sociologia da educação: olhares para a escola de hoje**. Maringá, Pr: Eduem, 2005. p. 81-94.

SILVEIRA, Márcia Adriana da; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A Tecnologia e o Ensino Universitário: avaliando perspectivas educacionais. *In*: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 65-79.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.61-84

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? *In*: TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004. p.9-13.

TERUYA, Teresa Kazuko. Desafio para o professor na sociedade mediática. **O professor**. Lisboa, Portugal, Editorial Caminho, n. 84, III série, jan/fev. 2004, p. 40-46.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e Educação na Era Midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. *In*. MACIEL, Lizete S. B.; MORI, Nerli, N. R. (Org.) **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. 3 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TOMITA, Íris Yae. **Em busca do sujeito**: a formação do olhar no Ensino Superior de Publicidade e Propaganda. 2006. 318f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo : Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo. SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. SILVA, Edileuza Fernandes da. XAVIER, Odiva Silva. FERNANDES, Rosana César de Arruda. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Revista Linhas Críticas.** Brasília, DF: UnB, v. 14, n. 26, p. 61-77, jan/jun. 2008.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário

Perfil do Pesquisado:

1) Idade

- ☐ 22 a 27 anos ☐ 28 a 33 anos ☐ 34 a 39 anos
☐ 40 a 45 anos ☐ 45 a 50 anos ☐ mais de 50 anos

2) Formação Acadêmica

- ☐ somente graduação ☐ graduação e pós-graduação

Qual (ais) curso (s):

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

3) Dedicação semanal a docência (carga horária): _____ horas

4) Tempo de atuação na docência do Ensino Superior.

- ☐ até 1 ano ☐ entre 1 e 3 anos ☐ entre 3 e 5 anos
☐ entre 5 e 7 anos ☐ mais de 8 anos

5) Disciplinas ministradas em 2008.

6) Indique os motivos de sua opção pela docência no Ensino Superior?

Análise – Recursos Midiáticos

7) Utiliza os recursos midiáticos para ministrar suas disciplinas?

☐ sim ☐ não

Qual (ais)?

☐ TV ☐ rádio ☐ computador ☐ data-show ☐ não utiliza

☐ outros _____

Com que frequência?

☐ semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ não utiliza

8) Com qual (ais) finalidade (s) faz uso desses recursos midiáticos durante suas disciplinas?

☐ exposição de conteúdo

☐ criação e apresentação de trabalhos acadêmicos

☐ para tornar a aula atrativa

☐ por determinação da instituição de ensino

☐ outros _____

9) Qual a sua opinião em relação à utilização dos recursos midiáticos em sala de aula?

☐ necessário

☐ não vê necessidade

Comente

10) Você analisa os efeitos provocados pelos recursos midiáticos nas disciplinas?

☐ sim

☐ não

Se sim, como realiza tais análises?

- ☐ por meio de avaliação da instituição feita com os alunos
☐ análise do rendimento das aulas (notas, participação dos alunos)
☐ questionamento aos alunos
☐ Outros _____

11) Qual (is) o (s) recurso (s) disponível (is) na Instituição de Ensino Superior que atua?

- ☐ TV ☐ rádio ☐ computador ☐ data-show ☐ outros _____

12) Há receptividade dos alunos em relação ao uso de recursos midiáticos em sua disciplina?

- ☐ sim ☐ não

13) Você conhece os recursos midiáticos utilizados por seus alunos, tanto para estudo, quanto no seu dia a dia?

- ☐ sim ☐ não

Se sim, quais?

- ☐ TV ☐ rádio ☐ computador ☐ data-show ☐ outros _____

Análise – Práticas de Ensino e Aprendizagem

14) Você conhece as teorias que fundamentam as práticas de pedagógicas?

- ☐ sim ☐ não

Se sim, qual (ais)?

Análise – Recursos Midiáticos e Práticas Pedagógicas

19) Na sua prática de ensino, explique como você utiliza os recursos midiáticos em sala de aula?

20) Como você trabalha/analisa o conteúdo da mídia (TV, data-show, computador, entre outros) em suas aulas com os alunos?

APÊNDICE 2

Pesquisados	Idade	Formação Acadêmica	Pós-Graduação
P.1	28 a 33 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	Especialização em Comunicação e Semiótica
P.2	22 a 27 anos	Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas	Especialização e Comunicação Organizacional: Gestão Estratégica
P.3	34 a 39 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Comunicação, Publicidade e Negócio Especialização em Fotografia: Práxis e Discurso Fotográfico
P.4	28 a 33 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Comunicação e Semiótica Especialização em Gestão Pública e Educacional
P.5	22 a 27 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Comunicação Organizacional: Gestão Estratégica
P.6	28 a 33 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	MBA Executivo em Marketing

P.7	40 a 45 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Filosofia Especialização em Sociologia Mestrado em Comunicação (cursando como aluno regular)
P.8	34 a 39 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	Especialização em Docência do Ensino Superior
P.9	34 a 39 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Mestrado em Educação Doutorado em Linguística
P.10	45 a 50 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Mestrado em Comunicação e Semiótica Doutorado em Comunicação e Semiótica
P.11	34 a 39 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	Mestrado em Administração
P.12	22 a 27 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e	Não possui pós-graduação

		Propaganda	
P.13	34 a 39 anos	Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	Especialização em Fotografia: Práxis e Discurso Fotográfico
P.14	40 a 45 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	MBA em Marketing Mestrado em Mídia, Comunicação e Cultura
P.15	28 a 33 anos	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	MBA em Marketing Cursando Especialização em Docência no Ensino Superior

Quadro 4: Formação docente

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 3

Pesquisados	Dedicação semanal a docência (carga horária)	Tempo de atuação na docência	Disciplinas ministradas em 2008
P.1	08 horas	Entre 1 e 3 anos	Criação e produção publicitária em rádio
P.2	20 horas	Até 1 ano	Teoria e pesquisa de opinião pública Relações Públicas Organização de Eventos Comunicação
P.3	10 horas	Entre 3 e 5 anos	Fotografia I e II Fotografia de Produtos e Embalagens
P.4	18 horas	Mais de 8 anos	Teoria da Comunicação I e II Comunicação Comparada Consultoria em Marketing Organização e realização de eventos Técnicas de Comunicação Dirigida
P.5	20 horas	Até 1 ano	Computação Gráfica e Multimídia Design Aplicado Técnicas Secretariais II
P.6	16 horas	Entre 1 e 3 anos	Redação e expressão oral Redação publicitária Redação em Relações Públicas Introdução a Comunicação Empresarial Comportamento do Consumidor
P.7	40 horas	Mais de 8 anos	Propaganda Ideológica Fundamentos do Jornalismo Comunicação Organizacional
P.8	20 horas	Entre 5 e 7 anos	Técnicas Visuais Computação Gráfica I e II Planejamento Gráfico
P.9	24 horas	Mais de 8 anos	Projetos Experimentais em Jornalismo Pesquisa em Comunicação Teorias da Comunicação Epistemologia da Comunicação Fundamentação teórica em comunicação
P.10	16 horas	Mais de 8 anos	Comunicação e expressão – com ênfase em semiótica

			Comunicação e cultura Radiojornalismo Webjornalismo Produção em Rádio
P.11	40 horas	Entre 5 e 7 anos	Planejamento de Comunicação e Marketing
P.12	24 horas	Até 1 ano	Design I, Mídia I e II, Atividades Complementar.
P.13	04 horas	Entre 1 e 3 anos	Fotografia I e II
P.14	40 horas	Mais de 8 anos	Marketing, Produção Publicitária em Rádio, Mercadologia
P.15	14 horas	Entre 1 e 3 anos	Administração de Marketing, Merchandising e Promoção, Redação Publicitária I, Estética da Comunicação e Cultura de Massa, Novas Tecnologias em Comunicação, Relações Públicas, Marketing

Quadro 5: Atuação docente

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 4

Pesquisados	Motivos da opção pela docência no Ensino Superior
P.1	Para repassar conhecimento e aplicar práticas de criação de agência na teoria, em sala de aula.
P.2	Contribuir na formação de profissionais para o mercado de trabalho, realizando troca de conhecimento e por ter facilidade e paixão por ensinar.
P.3	Fui convidada para trabalhar como professora auxiliar, e depois de 6 meses, fiquei com algumas aulas.
P.4	A possibilidade de aprender e estimular o conhecimento científico através do ensino. Amo lecionar, vejo a profissão da docência como uma das mais (ou mais) importante na sociedade. Porque nós como educadores, podemos estimular o aperfeiçoamento do conhecimento humano.
P.5	Por ser professora formada no magistério (ensino médio), tenho uma identificação com a área, e por acreditar que a educação e comunicação devem andar juntos.
P.6	Pela maior flexibilidade de horário e possibilidade de estudar.
P.7	Sempre gostei do ambiente acadêmico. Em 1993 prestei concurso na UEL, por influência de amigos, e passei. A partir daí gostei da profissão e atuo até hoje.
P.8	Fui convidado pela coordenação do curso.
P.9	Pelo perfil acadêmico. E por ter afinidade com o campo da pesquisa, das teorias da comunicação e áreas afins. Tenho interesse em fomentar e problematizar o conhecimento na comunidade acadêmica (professores, alunos e demais pesquisadores).
P.10	Primeiro lugar pela ampliação de ganhos; depois, gostei e fiquei.
P.11	Pela empregabilidade.

P.12	Por curiosidade e na busca de atualização didática.
P.13	Pela constante atualização informativa, contribuindo para a evolução intelectual do profissional.
P.14	Não foi uma opção e sim um acontecimento não programado.
P.15	Influência da família (mãe, tias e tios são professores) e de alguns amigos.

Quadro 6: Motivos de escolha pela docência

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 5

Pesquisados	Opinião em relação ao uso dos recursos midiáticos em sala de aula
P.1	Os recursos midiáticos são uma representação fiel da explicação verbal.
P.2	Permite trabalhar exemplos práticos nas disciplinas de comunicação, é mais atrativo, envolvente e é aceito pela maioria dos alunos.
P.3	É importante para minha disciplina, porque no estúdio (refere-se a fotografia) não temos computador, mas uma TV para analisarmos as imagens feitas e a pesquisa aos vários fotógrafos é possível por meio da internet.
P.4	Para dar e estimular meus conteúdos em sala de aula, sempre faço a utilização, mesmo que a informação seja citada dos meios de comunicação, para que os alunos aprendam a fazer a leitura do mundo.
P.5	São recursos que se existem podem ser utilizados, caso contrário, um aula bem montada, elaborada, dispensa os recursos.
P.6	Atualmente, os alunos tem muito contato com a internet. Eu, como professora, também estou em constante navegação. Por isso, nada mais sensato do que fazer essa complementação para a sala de aula, de forma a tornar a aula interessante com conteúdo atual.
P.7	Vivemos em uma sociedade visual. Os alunos são midiáticos. O recurso multimídia dá suporte visual ao aluno.
P.8	Sem os recursos midiáticos não consigo transmitir o conteúdo completo a turmas grandes. Nos cursos de Publicidade e Propaganda os alunos são visuais.
P.9	Amplia as potencialidades metodológicas; dinamiza as aulas; materializa, de forma mais visual, as teorias trabalhadas.

P.10	No meu caso, as disciplinas práticas demandam a utilização destes recursos.
P.11	Torna a aula mais dinâmica e atraente.
P.12	Os recursos midiáticos colaboram com a inclusão dos alunos no cenário digital, levando na maioria dos casos o mercado de trabalho para a sala de aula.
P.13	Extremamente necessário. Atualmente, as pessoas se informam principalmente pela TV, internet, rádio, ou seja, meios midiáticos. Não utilizá-los em sala de aula seria como trabalhar em um mundo à parte, fora do contexto em que vivemos. Com os recursos midiáticos tornamos a aula mais dinâmica e participativa, além da possibilidade de resgatar informações do nosso dia-a-dia e interpretá-los através de conhecimentos teóricos.
P.14	Acho importante, pois elucida, demonstra e ajuda a esclarecer e compreender a temática aplicada na aula através da visualização oferecida pela ferramenta.
P.15	Através dos recursos midiáticos é possível ilustrar com clareza o que falamos, tornando a aula mais atrativa e o conteúdo mais próximo do dia a dia do aluno.

Quadro 7: Opinião dos docentes sobre a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 6

Pesquisados	Teorias, que fundamentam as práticas pedagógicas, conhecidas pelos docentes	Como teve acesso a essas práticas
P.1	Não conhece	Não conhece
P.2	Não conhece	Não conhece
P.3	As 3 tendências pedagógicas, Paulo Freire, ensino como projeto de trabalho de Hernandez. Teoria liberal, tradicional e progressista libertadora. Aprendidas durante a pós-graduação cursei disciplinas de métodos e técnicas de ensino, na pós direcionada a fotografia.	Curso de pós-graduação
P.4	Teoria Crítica, Histórico-Cultural, Piagetiana.	Curso de pós-graduação
P.5	Compreensão do plano de ensino, interação entre professor e aluno buscando atingir um conhecimento lógico, racional científico, ético e técnico.	Leitura de referências da área
P.6	Não conhece	Não conhece
P.7	Não conhece	Não conhece
P.8	Conheço as práticas que estudei na pós, porém já faz mais de quatro anos, não me lembro. Uso relatórios ao final de cada aula, solicitando uma avaliação do conteúdo, da aula e do professor, pelo aluno.	Curso de pós-graduação
P.9	Sócio-interacionismo, com Vygostk e Henri Wallon; Construtivismo com Piaget, entre outras como a Autopoiese, com Humberto Maturana, e	Curso de pós-graduação

	seguidores como Francisco Varela e Hugo Assmann. Também a Ecoeducação, na linha de Fritjof Capra, além da proposta (penso que não seja bem uma teoria) que pressupõe o método anarquista (nome do autor – lapso de memória).	
P.10	Não conhece	Não conhece
P.11	Não sei explicar quais conheço.	Pela instituição de ensino, curso de capacitação e troca de informação com professores.
P.12	Sim, mas não sei relacionar as teorias. São as técnicas de aulas expositivas e práticas que levam o aluno a uma constante busca pela informação.	Pela leitura de referências da área e na troca de informações com professores.
P.13	Por ter sido um estudo superficial, não tenho possibilidade de especificar quais os fundamentos teóricos utilizados.	Curso de pós-graduação e capacitação, leitura de referências da área e troca de informações com professores.
P.14	Não conhece	Não conhece
P.15	Sócio-crítica (histórico-cultural, sociocultural, sociocognitiva, ação comunicativa), corrente racional-tecnológica, corrente holística e pós-moderna.	Curso de capacitação, leitura de referências da área, troca de informações com professores.

Quadro 8: Conhecimento dos docentes quanto as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 7

Pesquisados	Metodologia utilizada para ministrar a disciplina.
P.1	Como minhas aulas envolvem criação publicitária, procuro todos os dias passar teoria e ilustrar como se faz aquilo na prática. Fazendo os alunos exercitarem e sendo orientados a seguir em frente sempre que houver algum bloqueio. Mostro caminhos de como não estagnar um pensamento criativo.
P.2	Aulas expositivas, dinâmica de grupo, estudos de caso, atividades em grupo, leitura e produção de textos, vídeos, aulas com data-show, avaliação constantes.
P.3	Aulas expositivas, seguidas de debates. Depois os alunos realizam, na prática, o conteúdo aprendido.
P.4	Sempre procuro estimular o conhecimento científico através da leitura, não apenas de textos em livros, mas também, por meio da leitura visual do mundo que cerca o indivíduo na sociedade. As aulas dialogadas são sempre as mais utilizadas, sempre explorando exemplos da vida dos acadêmicos para trazer o conteúdo mais próximo da teoria.
P.5	Aulas teóricas e práticas, visitas técnicas, trabalhos em grupo e estudo de caso, para uma reflexão teórica do conteúdo, exemplificando a prática.
P.6	Aulas expositivas, envolvendo teoria e prática.
P.7	Aulas expositivas, debates e exercícios em sala.
P.8	Exposição teórica. Não vejo como fazer prática sem teoria. Ao final de todas as aulas, é feita uma pequena avaliação da aula, do aluno e do professor.
P.9	Aulas interativas: levantamento de problematizações para discussões conjuntas, intermediadas por exposições, discussões, exemplificações e análises.
P.10	Aulas expositivas com apoio de tecnologia da informação.

P.11	Aulas expositivas, exercícios em sala e estudos de caso.
P.12	Aulas expositivas com teoria em sala de aula acompanhadas de prática.
P.13	Aulas expositivas, utilizando datashow, exibição de filmes e documentários, jornais e revistas, livros de fotografia, leitura de textos teóricos, procedimentos práticos em campo. Além da disciplina que leciono tornar obrigatória a metodologia apresentada, a proposta vem ao encontro com o atual cotidiano dos alunos.
P.14	Aulas práticas, análises de casos, exercícios, análise e discussão em grupo, exposição de conteúdo.
P.15	Teórico-prática. Por meio de dinâmica de grupo, exposições teóricas, análise e interpretação de textos, vídeos e vivências é possível alcançar os objetivos pretendidos. A compreensão do conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Quadro 9: Metodologia utilizada para ministrar as disciplinas

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 8

Pesquisados	Como utiliza os recursos midiáticos na sala de aula
P.1	Nas aulas de rádio, o retroprojeto é utilizado como complemento de exposição. O rádio serve para exemplificar aos alunos com produções radiofônicas. O computador é a principal ferramenta, usada para a prática de ensino (gravações radiofônicas).
P.2	Procuro utilizar os recursos midiáticos para exemplificar as teorias trabalhadas, como resumo de conteúdos, como forma de contextualizar o assunto.
P.3	Utilizo para ensinar o que é fotografia, pesquisar sobre fotógrafos e analisar imagens.
P.4	Geralmente apresento peças e imagens por meio de um recurso, mas antes de passar o conhecimento a ser apresentado procuro sondar o conhecimento prévio para não influenciar as definições e afirmações. Sempre colocamos no papel, ata, ou mesmo no Quadro as ideias iniciais e posteriormente confrontamos com as análises e opiniões que surgem no decorrer da “discussão” para averiguar se o conhecimento realmente foi construído ou não.
P.5	Para complementação da matéria dada, apresentação de trabalhos dos alunos.
P.6	Trago vídeos e matérias de TV que complementam o conteúdo passado em sala.
P.7	Utilizo para exposição do conteúdo, e complemento as aulas com vídeos.
P.8	Para expor o conteúdo, usando como auxílio visual para explicar o que está sendo apresentado.
P.9	Data-show para exposição de tópicos de alguma temática a ser debatida; exposição de filme para análise/discussão; exposição de produções jornalísticas e publicitárias, como

	reportagens, anúncios, etc. Livros, revistas para análise e discussão – também para o levantamento de problematizações; aplicação de conteúdo teórico em produtos midiáticos para compreensão teórico-analítica do funcionamento do material investigado, e como a teoria e o método podem favorecer a compreensão dessa materialidade e do processo.
P.10	Em algumas disciplinas práticas utilizo para dar conta das atividades de sala de aula; nas teóricas como apoio às preleções.
P.11	Aula expositiva e apresentação de exemplos e casos.
P.12	Primeiro a aula é realizada com uso dos recursos midiáticos, depois, faz-se uma busca de materiais que os alunos ainda não tiveram acesso. Mas o que entendo por recursos midiáticos, vão além do uso de materiais, como aparelhos eletrônicos em sala de aula, mas recursos on-line disponível por algumas empresas na internet. Nas aulas de mídia por exemplo: A rede outdoor possui um sistema de busca e procura por pontos disponíveis para a realização de um plano de mídia, outro exemplo é o Google Ad Planer que faz uma busca de sites na internet por perfil de público alvo buscando o melhor investimento possível por CPM.
P.13	Aulas expositivas, utilizando data-show, exibição de filmes e documentários, jornais e revistas para exemplificar procedimentos na prática, dentro do contexto da sociedade atual, livros de fotografias para análise, discussão e ampliação do repertório imagético e cultural, leitura de textos teóricos para discussão em sala, procedimentos práticos em campo. Como é uma disciplina que trabalha com imagens e procedimentos práticos, considero obrigatório o uso da metodologia apresentada, pois coloca o aluno em uma situação de ensino dinâmica e prazerosa, estimulando e

	facilitando a busca e apreensão do conhecimento.
P.14	Para exposição e interpretação do conteúdo ministrado
P.15	Utilizo para ilustrar e demonstrar como aplicar a teoria. Também incentivo os alunos a utilizarem os recursos nas apresentações de trabalhos.

Quadro 10: Uso dos recursos midiáticos em sala de aula

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).

APÊNDICE 9

Pesquisados	Como analisa o conteúdo midiático em sala de aula com os alunos
P.1	De uma forma geral, o conteúdo midiático nas minhas aulas de criação serve de referência para a elaboração de novos materiais. Por exemplo, na aula de redação publicitária, posso usar a TV para exibir um comercial e pedir para que os alunos escrevam uma sinopse contando a história daquele material. Fazemos uma análise do seu processo criativo. Na aula de rádio um comercial de TV também será útil quando pedir aos alunos uma adaptação de uma campanha publicitária de TV para o rádio. Uso o rádio para mostrar aos alunos peças publicitárias profissionais e em seguida proponho um debate para aplicarmos o conteúdo visto em sala e sua relação com aquele comercial que ouvimos.
P.2	Analiso esses conteúdos através de estudos de casos. Normalmente trabalho com os alunos através de leitura e discussão dos assuntos apresentados na mídia. A fonte que mais utilizo são os sites relacionados a disciplina – sites com assuntos de comunicação e marketing – e faço comparações de como os outros meios de comunicação tratam o mesmo assunto. Em alguns momentos apresento os conteúdos com utilização de computador – internet e vídeos.
P.3	Eu normalmente apresento o conteúdo e já faço uma discussão/debate sobre o assunto, seja ele filme ou imagens fotográficas. As vezes também faço uma exposição, outras passo um questionário, depende muito do semestre em que estou trabalhando.
P.4	Analiso os conteúdos midiáticos de maneira gradativa, e esse trabalho é oferecido aos alunos de acordo com o conhecimento e a necessidade, mas como acaba se tornando

	uma prática de relacionar a disciplina com os conteúdos dos meios, acabo sempre trazendo a tona reportagens, matérias, publicidades que transmitem e oportunizam clarear e embasar através de uma maneira prática as situações cotidianas apresentadas na sociedade.
P.5	Normalmente, quando passo esses recursos em sala, peço para os alunos prestarem atenção e anotarem os apontamentos que eu faço em relação ao assunto, pois o material dos slides e transparências eu deixo disponível no xerox. Vou discutindo em sala, o que está sendo explicitado, de forma que haja a interação entre o conteúdo, os alunos e eu. Também procuro colocar uma questão sobre o assunto em atividades, provas ou exercícios de fixação, para que assim eu possa avaliar melhor se entenderam o assunto, ou se houve falha. Se vejo que a falha é quase "geral", procuro voltar no assunto e discutir com eles, tirando as dúvidas. Eu não avanço conteúdo se não tenho certeza que 80% pelo menos da sala, aprendeu.
P.6	Utilizo, em sala de aula, matérias de TV, matérias de revistas e matérias e artigos de sites especializados. Normalmente, dou aos alunos o conteúdo, faço um trabalho de leitura e interação e, na sequência, passo um questionário. No caso de matérias de TV, muitas vezes elas servem para ilustrar o conteúdo da disciplina, como um complemento mesmo. Então, trabalho incluindo discussões entre os alunos.
P.7	A análise do conteúdo já faz parte da dinâmica da disciplina, pois os conteúdos e os autores são da teoria crítica. Utilizo debates também. Gostaria de trabalhar mais com a multimídia, porém me falta conhecimento técnico. A instituição onde atuo não oferece estrutura necessária para a aula em multimídia (falta de material).
P.8	Não uso a internet como fonte de pesquisa, pois o aluno se

	perde em meio a tanta informação. Busco comerciais de TV, fazendo uma análise crítica (com base no conteúdo, por exemplo, explicar o porquê das cores, da iluminação). Analisando também a linguagem das propagandas, suas técnicas e tendências.
P.9	O método é a expressão de uma teoria. Cada método pressupõe uma teoria da qual se origina ou à qual se filia. Aplico as análises com base teórico-metodológica, como composição. Por exemplo: A Análise de Discurso francesa é, ao mesmo tempo, teoria e método de investigação. Optar pelo método já significa optar pela teoria, pois exige um ir e vir à todo o momento. Não há como escolher determinado referencial de forma dissociada, mas é possível buscar conjugá-los a outras teorias, de certa forma, compatíveis. O mesmo ocorre com a Semiótica. Quanto aos Estudos Culturais, seu método já é multiperspectívico, o que implica uma composição metodológica, advinda de outras áreas, desde que compatíveis em prol do objeto investigado. É incoerente optar por uma análise de conteúdo tendo como referencial teórico a AD francesa. Assim como é impróprio querer usar a AD francesa desconsiderando seus pressupostos teórico-metodológicos. Enfim, cada método deve estar norteado pelo referencial teórico compatível com o objeto/problemática investigados.
P.10	Baseio nas teorias discutidas em sala, junto com o conteúdo prático.
P.11	Através de debates e estudos de caso.
P.12	Procuro fazer debate para uma análise mais fundamentada. Sempre oriento os alunos a buscarem informações sobre o conteúdo e apresentarem em sala. Os recursos midiáticos ajudam na formação de uma estrutura extra do aluno, muitas vezes o professor precisa tomar cuidado com informações

	transmitidas por estes recursos, que podem estar incompletas.
P.13	Após as apresentações ou leituras, são analisados e compartilhados, através de debates e discussões, os principais pontos informativos, ou seja, as questões mais relevantes que devem ser apreendidas pelos alunos, seja qual for a metodologia aplicada (datashow, filmes, jornais...). Dessa forma, constroem e fixam-se as bases teóricas necessárias para o desenvolvimento cognitivo.
P.14	Expondo, conceituando, demonstrando através desse apoio o efeito da criação e da produção dos materiais publicitários.
P.15	Criando um canal de comunicação com os alunos através de debates, painéis, fóruns de discussão e auto-avaliação.

Quadro 11: Análise do conteúdo midiático em sala de aula com os alunos

Fonte: Respostas do questionário aplicado (2009).