

PRÁTICAS FORMATIVAS NA EAD: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ENTRE O VIRTUAL E O REAL

Ariadne Joseane Félix Quintela¹

Grupo 2.2. *Práticas e estratégias pedagógicas dos diferentes agentes*

RESUMO:

A sociedade atual tem se caracterizado por mudanças cada vez mais aceleradas e a escola como instituição dessa sociedade também passa por mutações. Nessa perspectiva encontra-se a formação docente voltada às novas tecnologias. Este trabalho apresenta as práticas de formação adotadas no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação para formar professores em mídias, tendo como objetivo explicitar as contribuições decorrentes dessas práticas para a formação de professores. O estudo, em andamento, serviu-se da aplicação de um questionário e observação dos momentos presenciais coletivos para alcançar o objetivo proposto e os resultados parciais obtidos. De abordagem qualitativa e fundamentada no método dialético, a pesquisa traz teóricos basilares como Schön (2000), Freire (1996), Perrenoud (2001), Tardif (2000) e Pimenta (2005) que auxiliam na discussão do tema.

Palavras-chave: *Práticas formativas. Mídias na educação. Formação de professores. Saberes docentes.*

ABSTRACT:

TRAINING PRACTICES EAD IN: CHALLENGES AND STRATEGIES BETWEEN THE VIRTUAL AND REAL

Modern society has been characterized by changes increasingly accelerated and the school as an institution that society also undergoes mutations. This perspective is the teacher education to new technologies. This paper presents training practices adopted in Media Training Program Continuing Education to train teachers on media, aiming to clarify the contributions arising from these practices for the training of teachers. The study, in progress, poured from a questionnaire and face collective moments notice to achieve the proposed objective and partial results obtained. Qualitative approach and grounded in the dialectical method, basic theoretical research brings as Schön (2000), Freire (1996), Perrenoud (2001), Tardif (2000) and Pepper (2005) that assist in the topic.

Keywords: *Training practices. Media in education. Training of teachers. Teacher knowledge.*

1. O contexto do estudo

A presente pesquisa, em andamento, é realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Rondônia/UNIR na Linha de Pesquisa Formação Docente e investiga a formação de professores realizada de forma continuada por meio do Programa Mídias na Educação.

¹ Mestranda na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – ariadnejoane@yahoo.com.br

acompanhamento dos cursistas em suas atividades no percurso formativo. Em seguida, as práticas formativas empregadas no Programa Mídias na Educação.

1.1. Práticas formativas

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação no Polo Porto Velho/RO tem como objetivo formar professores para o uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), isto é, a integração e aplicabilidade das mídias na escola, contando com conteúdo e atividades nos módulos das mídias específicas: TV & Vídeo, Rádio, Material Impresso e Informática & Internet.

O Programa adotou para a formação de professores em mídias a concepção do prático reflexivo (SCHÖN, 2000), que admite perceber procedimentos efetuados no exercício da docência, imprescindível para nortear as atividades curriculares que têm o objetivo de dar forma à autoria de professores e alunos.

Quando o professor permite ao aluno atuar sobre o ambiente multimídia não só para consultar informações, mas também para inserir novas informações, estabelecer outras ligações entre informações e desenhos, criar suas próprias apresentações ou lições, este ambiente recebe o nome de sistema de autoria. (ALMEIDA, 2000, p. 17).

Esse sistema de autoria promovido por professores que têm o domínio da linguagem das mídias é importante para entender porque na atual conjuntura algumas políticas de formação docente são frustradas, porque,

Os programas de formação, tanto inicial como continuada, geralmente são estruturados independentemente da prática desenvolvida nas instituições escolares, caracterizando-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa. (ALMEIDA, 1996, p.55)

Para evitar esse tipo de estruturação meramente certificativa, conforme denuncia Almeida (1996), o Programa Mídias na Educação dá relevância a atividades que devem ser desenvolvidas em consonância ao currículo escolar. Pois a finalidade maior desta formação docente é formar “profissionais suficientemente hábeis para utilizar novas tecnologias e mídias juntamente com seus alunos” (NEVES; MEDEIROS, 2006, p. 100).

Para tanto, o Programa prescreve atividades que consideram a vivência profissional desses professores. Nessa direção, a utilização que se faz do termo práticas formativas, é emprestada de Guimarães (2004, p. 56 e 57) que destaca três dimensões para caracterizar esse conceito: conteúdos não confessados, a maneira ambiental de aprender a docência e os eventos de aprender a ensinar a profissão ou as suas formas.

Ao enfatizar os conteúdos não confessados Guimarães (2004) faz menção ao currículo oculto que se dá diretamente nas relações didático-pedagógicas que estão intrinsecamente imbrincadas no ato de ensinar e aprender. Para ele, “a forma como a instituição ou os formadores atuam às vezes diz mais do que o conteúdo formalmente explicitado” (GUIMARÃES, 2004, p. 57). Essa forma de atuar se funda nas relações que se dão no cotidiano e que vão além do conteúdo curricular das áreas de conhecimento e que podem contribuir positiva ou negativamente para a formação profissional, envolvem tanto a maneira de tratamento interpessoal até o modo como se conduz e se lida com os temas em aula e/ou encontros.

Atentando à tessitura das dimensões que conformam o conceito de práticas formativas e compreendendo sua relevância para o entendimento do estudo, relata-se a partir desse ponto os eventos adotados pelo Programa Mídias na Educação.

- Fóruns virtuais: atividade comumente realizada pelos professores em formação que socializam suas impressões e críticas em torno de uma problemática levantada pelo professor do módulo em tela. Como material para a pesquisa foi observado dois períodos: de junho a julho de 2008 e de abril a maio de 2010.

- Produção textual: as produções geralmente são em texto dissertativo-argumentativo a respeito de um tema específico, pode ser realizado individual ou coletivamente.

- Correio eletrônico: comunicação feita pelos pares por meio da caixa de correios do ambiente (E-Proinfo) ou por meio do correio pessoal. É usado para informes, avisos, lembretes.

- Encontros presenciais: ocorre periodicamente uma vez a cada módulo para explicação geral do conteúdo do módulo tratado, para dirimir dúvidas, para o debate de questões fomentadas pelo professor, para a realização da avaliação presencial, para a acolhida dos formadores junto aos professores e para a socialização pelos pares dos conhecimentos construídos até ali.

Acredita-se que essas práticas formativas contribuem para a formação de professores, uma vez que como mencionado acima, elas trazem em si uma carga de saberes que vão sendo coletados ou catalogados pelos olhares atentos dos professores em formação, que a sua maneira vão construindo o seu próprio repertório didático-pedagógico consoante aos exemplares que lhe são convenientes e também de práticas que vão sendo cooptadas ao longo dessa formação.

Tanto para Guimarães (2004) quanto para Charlot (2005), as práticas formativas implicam em saberes. Saberes que propiciam práticas, práticas que fomentam formação. Para Pimenta (2005, p. 35), “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Isto porque, uma prática formativa que pressupõe formar um profissional autônomo (FREIRE, 1996) e não centrada no professor como o único detentor de saberes (FREIRE, 1987), precisa empreender a busca de uma transformação da escola a partir das práticas de formação, considerando que

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e de comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor (SANCHO [et al.], 2006, p. 58).

Sem tolhimento, delinear uma formação em um paradigma que não conceba o professor como uma figura autoritária e centralizadora, pelo menos, no que apregoa o discurso oficial é um grande desafio. Em tese, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação do MEC, utiliza como estratégia didático-pedagógica atividades promotoras de reflexão sobre o percurso e a prática docentes, lançando mão do conceito de professor reflexivo (Schön, 2001; Perrenoud, 2000; Zeichner, 1998), visando justamente o paradigma inverso que é conceber o professor, segundo a abordagem construcionista postulada por

Almeida (2000) com base em Papert (1994), como o mediador das situações de aprendizagem.

Os fóruns são um exemplo de aprendizagem construcionista que permitem ao professor mediar a aprendizagem e aos participantes a troca, o compartilhamento, a interatividade e, também, o enfrentamento de questões circunscritas no debate de utilização pedagógica das mídias como elementos imprescindíveis à formação e à prática docente, porque

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não esta configurada teoricamente. (PIMENTA, 2000, p. 37).

Depreende-se desse modo que os professores possuem saberes oriundos de sua prática profissional que conforme Tardif (2000), são mobilizados no enfrentamento de situações complexas, seja saberes da experiência, saberes disciplinares ou de uma prática específica.

1.2. Estrutura e organização do curso

O curso na sua estrutura maior foi organizado em ciclos, mas em sua 1ª oferta, pelo Projeto Básico, a certificação poderia ocorrer em três níveis: Extensão (120h), Aperfeiçoamento (180h) e Especialização (360h). Nesse sentido, é que foram concedidas as 50 vagas para os acadêmicos dos cursos acima citados, pois tal possibilidade de certificação só poderia se dar nessa primeira versão. Para as ofertas posteriores, a certificação se daria somente em nível de Especialização *Lato Sensu* e no lugar de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização haveria apenas os três ciclos: Básico, Intermediário e Avançado, estruturados em módulos e eixos temáticos.

Desse modo, é possível uma visão panorâmica da estrutura organizacional do curso, em que se tem: o Eixo Temático TV & Vídeo, indicado pela seta; os módulos do ciclo que aparecem nos retângulos e o ciclo, representado pelo círculo maior que liga os módulos entre si. Além dos cinco módulos apresentados na Figura 2, conta-se com um módulo presencial correspondente a 15h para o fechamento da carga horária de 120h do referido ciclo. A partir da 2ª oferta os ciclos são subsequentes e um anterior torna-se pré-requisito ao outro, pois as certificações em níveis (Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização) não é mais existente.

1.3. Caracterização do Ambiente Virtual de Aprendizagem

É por meio desse ambiente que a formação em Mídias na Educação é mediada e que os professores têm acesso ao conteúdo dos módulos, às atividades curriculares, à biblioteca do curso, aos e-mails de contato dos pares e às ferramentas de interatividade. O AVA E-Proinfo está assim caracterizado:

- a. Ferramentas de Apoio: Agenda, Avisos, Referência, Temas.
- b. Ferramentas de Interação: Bate-Papo, Diário de Bordo, Webmail, Fórum.

- c. Ferramentas de Biblioteca: Material do aluno e Material do Professor.
- d. Ferramentas do Módulo: Atividade Módulo, Atividade Turma e Conteúdo Módulo.

Professores, cursistas e coordenadores servem-se desse rol de ferramentas para viabilizar fluxos comunicativos e procedimentos operacionais requeridos para as atividades curriculares.

Um ambiente virtual que disponha de ferramentas com funcionalidades desse nível para mais, são indispensáveis em um modelo em que as mídias estejam incorporadas no âmbito do cotidiano escolar e ao fazer docente, porque ao admitir ferramentas que permeiem novas formas de aprender e ensinar permite-se às relações dos sujeitos educacionais um contexto em que as TIC lhes promovam mecanismos virtuais de comunicação, de interação e socialização de conhecimentos construídos colaborativamente.

2. Metodologia

O encaminhamento da pesquisa e o seu recorte metodológico se constituem em elementos de dificuldade, porque fazer implica em fazer escolhas e isto significa desprezar algumas alternativas em detrimento de outras. Nisto consiste a árdua tarefa do conhecimento: “destrinchar a complexidade do real no singular sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que nos aparece como particular” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 78).

Para tanto, falar de pesquisa em educação é fazê-la, a princípio, em caráter qualitativo (LÜDKE, 1986; FAZENDA, 2001). Desse modo, pode-se considerar os referenciais bibliográficos, entrevista, questionário, fóruns e fontes documentais eleitos para esse estudo, em acordo com a metodologia de análise de conteúdo, em que Silva (2005, p. 74) referindo-se a Godoy (1995) com base em Bardin (1994) apresenta-a em três fases:

[...] pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

Na pré-análise o plano de trabalho da pesquisa apontando o levantamento bibliográfico, o levantamento das fontes e os procedimentos como: aplicação de questionário, observação de fóruns virtuais, entrevista com o grupo de formação auxiliaram na constituição consubstanciada da pesquisa, seguindo no seu cumprimento, bem como a obtenção dos resultados obtidos por meio da coleta.

Para o delineamento da dimensão teórico-metodológica a análise de conteúdo foi de suma importância no caso das entrevistas, dos fóruns e questionários a fim de compreender como as práticas formativas que utilizam as mídias podem ser potencializadoras da formação e da prática docente para uma práxis inovadora na educação básica e ainda, ampliar a construção desse percurso em uma abordagem crítica na direção de organizar a síntese das intencionalidades da pesquisa (GHEDIN, 2008).

Nesse estudo, as análises parciais se detêm aos resultados obtidos por meio dos questionários, pois a transcrição da observação dos encontros presenciais de formação estão incompletos impossibilitando a sua apresentação na seção seguinte.

3. Resultados parciais obtidos do questionário

Nesta seção são apresentados em forma de tabela os dados obtidos por meio do questionário da pesquisa e a forma como eles se colocam para o seu entendimento.

O Questionário foi aplicado a trinta e três professores do curso que responderam a cinco perguntas listadas por letras do alfabeto e de caráter semiaberto e aberto.

Na primeira questão inquiriu-se sobre a importância do curso para a formação desse professor na utilização das mídias no ensino com as opções: muito relevante, relevante, pouco relevante e não é relevante.

Tabela 1. Questão A do Questionário da pesquisa: Você considera importante o curso Mídias na Educação para a formação de professores para a inclusão e utilização das mídias no ensino?

<i>Muito relevante</i>	<i>Relevante</i>	<i>Pouco relevante</i>	<i>Não é relevante</i>
28	04	0	0

Fonte: Instrumento questionário da pesquisa, 2012.

Na Tabela acima nenhum dos respondentes avaliou o curso como pouco relevante ou que não é relevante, porém um não respondeu às alternativas apresentadas. Esses dados podem presumir que o curso na área de mídias é, certamente, muito importante para a formação de professores em serviço que se sentem compelidos à esse processo de aprender as novas tecnologias.

Na questão posterior pergunta-se sobre como esse professor avalia a relação formação x prática pedagógica, isto é, como a realização do curso atende a sua realidade em sala de aula.

Tabela 2. Questão B do Questionário da pesquisa: Como você avalia a realização do curso com a sua realidade em sala de aula:

<i>Suficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Bom</i>	<i>Ótimo</i>
01	0	16	13

Fonte: Instrumento da pesquisa, 2012.

Apesar das opções oferecidas aos respondentes no instrumento de coleta não estarem metodologicamente coerentes quanto à sua valoração ou *status*, nos resultados obtidos, a maioria julgou a relação formação x prática pedagógica como boa ou ótima, sendo que 03 não marcaram nenhuma das alternativas disponibilizadas no Questionário.

Acredita-se que o curso está de fato empenhado com a concepção adotada para a formação de professores em mídias, a do prático reflexivo que acentua os saberes docentes às suas práticas educativas.

Visível é para Tardif (2002) a atenção nesse ponto em que ele considera essa ligação como uma customização que o docente realiza para atender demandas próprias.

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver problemas da prática educativa. (TARDIF, 2002, p. 181)

Na questão C pergunta se os saberes adquiridos são suficientes para permitir criar conteúdos com as mídias e dá como opção sim, não ou em parte e pede que o respondente justifique sua resposta.

Tabela 3. Questão C do Questionário da pesquisa: Você considera que os saberes adquiridos no curso são suficientes para lhe permitir criar conteúdos com as mídias?

<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em parte</i>	<i>Não justificou</i>
20	01	13	03

Fonte: Instrumento da pesquisa, 2012.

Fora anunciado que o número de respondentes foi de trinta e três professores, entretanto nota-se na questão em tela que aparenta ter existido mais que o propalado desde o início. Ocorre que dois respondentes assinalaram duas opções, sendo sim e em parte, o que totalizaria 32 respondentes, porém um dos respondentes não assinalou nenhuma das opções, mas justificou, dizendo que “acredito que não aprendemos o suficiente em um curso, sempre é preciso mais. Vivemos em constante mudança”.

A questão D do questionário refere-se ao trabalho docente e perscruta se os professores cursistas têm a percepção de mudança na relação formação em serviço x trabalho pedagógico. As opções elencadas foram:

Tabela 4. Questão D do Questionário da pesquisa: Você consegue perceber se o Mídias mudou algo no seu trabalho docente?

<i>Planejamento</i>	<i>Forma de lidar com o conteúdo em sala de aula</i>	<i>Atividades para os alunos</i>	<i>Saberes adquiridos</i>	<i>Condições p/ criar os próprios conteúdos</i>	<i>Outro</i>
19	19	20	22	09	-

Fonte: Instrumento da pesquisa, 2012.

Na dimensão da pertinência formação em serviço x trabalho pedagógico os respondentes assinalaram mais de uma alternativa das que lhe foram dispostas, somente dois não marcaram qualquer das opções, mas todos apresentaram alguma justificativa.

Algo muito interessante nesse quesito chama a atenção em que demonstra de um lado uma ligadura entre a formação continuada desses professores em serviço e sua rotina pedagógica. A leitura que se tem quanto à percepção dos respondentes é que, a formação em mídias coaduna saberes que lhes permite construir um leque maior, ou uma reserva técnica de atividades para dispor aos alunos, ao mesmo tempo as mídias implicam na maneira do professor lidar com o conteúdo, recorrendo nesse âmbito ao planejamento e por fim deliberando pela criação de seus próprios conteúdos.

Para ratificar a leitura acima, com base nos resultados extraídos do instrumento da pesquisa, duas justificadas são transcritas como substrato para confirmar essa tradução, em que se nomeará R1 e R2, respectivamente para Respondente 1 e Respondente 2.

O curso, agora no final, tem me dado uma visão diferenciada de como trabalhar conteúdos, inserindo as mídias. (R1)

O Mídias mudou em mim, mas a escola ainda não oferece espaço onde desenvolver o aprendizado que o curso me passou (que adquiri). (R2)

Papert (1994) em defesa de uma aprendizagem que conduza à autoria fornece subsídios que conformam as falas dos respondentes.

Certamente a Escola não adquiriu o direito de decidir por nós. Aqueles Inovadores que anseiam por melhores meios de ensinar o que a Escola decretou que todos deveriam saber não aceitaram completamente a ideia de megamudanças. Espero que, depois que lerem este livro, eles tenham passado a questionar-se não apenas sobre como a Escola ensina, mas também o quê. (PAPERT, 1994, p. 24)

A associação que se faz entre as transcrições dos respondentes e a de Papert é que a escola, no geral não está pronta para receber as mídias e as inovações geradas a partir dela. Nas demais justificativas, os respondentes apontaram para as possibilidades de desenvolvimento e ampliação de conhecimentos, melhorias nos estudos, criatividade, metodologias diferenciadas, ludicidade, dentro do eixo que desperta a formação em mídias para o trabalho desses professores. Contudo, o que torna esses fatores contraproducentes é, justamente o que Papert critica, o modo pelo qual a escola acolhe as inovações, fato é que o R2 se queixa sobre o descompasso entre o que aprendeu e as condições que a escola fornece. Brasileiro & Ribeiro (2008) afirma que essas tecnologias auxiliam e dinamizam as aulas e que “esta nova realidade desencadeia consequências diretas na ação docente, principalmente nas estratégias de aula, exigindo novas formas de participação, tanto de alunos/as como de professores/as”.

Ademais, se as mídias influenciam diretamente no trabalho docente, por conseguinte de forma direta, sem dúvida alguma o ambiente de trabalho desse docente também é afetado. Infelizmente, parece que a escola, conforme persiste Papert, não consegue se desprender da clausura dos velhos hábitos.

Na questão E do questionário pergunta-se sobre a maior contribuição do curso para a formação de professores com algumas alternativas:

Tabela 5. Questão E do Questionário da pesquisa: No curso, o que mais contribuiu para a sua formação?

<i>Momentos presenciais</i>	<i>Acompanhamento do tutor</i>	<i>A interatividade</i>	<i>O AVA</i>	<i>As atividades</i>	<i>O conteúdo do curso</i>	<i>Outra</i>
20	19	19	05	19	20	--

Fonte: Instrumento da pesquisa, 2012.

Nessa pergunta os respondentes também marcaram mais de uma opção e revelaram o caráter praxiológico imprescindível a toda a formação docente, pois a contribuição do conteúdo do curso e da realização das atividades encontra-se no âmbito da teoria, assim como os momentos presenciais, a interatividade com os colegas e o acompanhamento do tutor estão no campo da prática. Para Freire (1996) a prática sem teoria se torna ativismo e a teoria sem prática um verdadeiro blá blá blá.

Essa importância é patente para os professores e pode ser definida pelo termo conhecido por interatividade. O significado desse termo é tomado de Silva (2006) e traduz a imbricação teórico-metodológica da qual o Programa se serve para formar professores. Em “Sala de aula interativa”, Silva (2006) fundamenta o termo interatividade em três binômios: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade. Para esse autor, interatividade e interação se diferenciam; a primeira caracteriza-se pelos processos de interposição textual entre os pares que produz alteração do texto potencializando-o. O segundo, diz respeito ao nível elementar de correspondência textual em que os pares apenas se correspondem, mas não se comunicam ao ponto de interferir no texto do outro.

A contribuição de Silva (2006) se deve à ampliação do sentido do termo interatividade, pertinente a sociedade do conhecimento na qual o professor, hoje, encontra-se imerso e passa a relacionar-se virtualmente com os seus pares em uma outra atmosfera que não seja somente física.

4. Considerações finais

O estudo empírico encontrou artefatos que se configuram como propulsores de uma práxis inovadora com o uso de mídias na escola. As mídias sugerem criatividade, ludicidade, metodologias mais participativas, possibilidades para a autoria de professores e alunos que podem romper com um ensino engessado.

Assim pode-se considerar que (i) o programa analisado contribui para formação de professores qualificados para atuarem de forma crítica, seletiva e consciente na apreensão das mídias ao fazer docente no cotidiano escolar.

O ambiente virtual é o elemento que menos contribuiu (ii) para a formação de professores, fazendo subentender que pode ser um recurso irrelevante ou, do contrário, que seja melhor explorado. Pois dos 33 respondentes do questionários o AVA foi o menos assinalado, o que pode significar problemas na operacionalização. Do outro lado, os

encontros presenciais, o conteúdo do curso, o acompanhamento do tutor e a interatividade com os colegas são os fatores mais relevantes para essa formação em mídias. Revelando que as práticas formativas socializadas (iii) são mais valiosas para sua formação e que um bom curso deve ter conteúdos claros, concisos e coerentes, somados ao contato com o outro.

A percepção de mudança originada por parte da inclusão das mídias no trabalho docente é visível (iv). A maioria dos respondentes assinalou todas as opções apontadas que foi corroborada com a questão sobre os saberes adquiridos, em que os respondentes afirmaram majoritariamente “SIM”. Por outro lado, na justificativa de um dos respondentes a denúncia é de que a escola não oferece condições.

Ademais, as políticas docentes e os programas de formação deverão conformar a atenção a quem se destinam, os professores. Devendo, articular as propostas no sentido de contemplar suas necessidades, seus contextos e suas condições. Por outro lado, é possível notar por meio do instrumento da pesquisa as contribuições que o programa apresenta para a formação de professores em mídias.

5. Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996. Dissertação de mestrado.

_____. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. Praticar a teoria, refletir a prática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000. Tese de doutorado.

BRASIL. *Anuário brasileiro da educação básica 2012*. Disponível em <http://todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>. Acesso em 08/06/12.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. A formação do/a educador/a através da colaboração interinstitucional universidade/escola – um projeto inovador em Rondônia. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ROCHA, Solange Helena Ximenes (Orgs.). *Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

NEVES, Carmem Moreira de Castro e MEDEIROS, Leila Maria Lopes de. *Mídias na educação* In: *Desafios da educação à distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANCHO, Juana Maria [et al]. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Cristiane Rocha [et al]. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais agroindustriais*: Lavras, 2005. v. 7, n. 1, p. 70-81.

WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Velho>. Município de Porto Velho> Acesso em: 12/02/2012.